من قضايا تطوير التعليم
في الوطن العربي

نحو منهجية علمية لتدريس النظم السياسية العربية

د. منى أبو الفضل
كلية الاقتصاد والعلوم السياسية
جامعة القاهرة



الطبعـــة الأولى
١٤٢٧ هـ ــ يناير ٢٠٠٦ م



٩ شارع السعادة - أبراج عثمان - روكسي - القاهرة
تليفون وفاكس: ٤٥٠١٢٢٨ - ٤٥٠١٢٢٩ - ٢٥٦٥٩٣٩
Email: < shoroukintl@hotmail. com >
< shoroukintl@yahoo.com >

نحو منهجية علمية
لتدريس
النظم السياسية العربية

المحتويات

تقديم

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم النبيين، وعلى آله وصحبه ومن تبعه واهتدى بهديه إلى يوم الدين.

وبعد: فيسرنى أن أقدم لقرَّاء العربيَّة وخاصَّة المعنيِّين بقضايا التعليم الجامعىّ كتابًا يمثِّل دراسة موضوعيَّة هادفة تحاول أن تقدم دليلاً مرشّدًا فى ضرورة بناء «**منهجيَّة علميَّة لتدريس النظم السياسيَّة العربيَّة فى إطار دراسة وتدريس العلوم السياسية**». والكتاب - الدراسة أعدته أستاذة قديرة، متميِّزة فى تخصُّصها، مشهود لها بالكفاءة، مارست تدريس هذه المادة سنين عددًا، فجمعت بين حصيلة معرفيَّة، وخبرة وتجربة عمليَّة. والأستاذة الدكتورة منى أبو الفضل مؤلِّفة هذه الدراسة تجمع - بالإضافة إلى هذين الأمرين المهمين - التزامًا بقضايا الأمَّة وانشغالاً بهمومها، يجعل لما تكتبه نكهة خاصَّة، بل روحًا تسرى من وجدانها إلى ضمائر قرَّائها، فلا يملكون إلا التجاوب مع ما تكتب والتأثُّر بما تقول.

فحين تدرس لطلاّبها مادّة مثل هذه فإنَّها ترى فيهم أساتذة المستقبل الذين سيحتلون مقاعد التعليم لأجيال قادمة؛ لذلك فهى تحرص أن تنقل كل ما لديها من فكر وخبرة، وكل ما يمكنها الإفصاح عنه، أو التعبير به

إليهم، فهى ليست معلّمًا يرغب أن يلبى ما يقتضى المقرَّر، ويملأ الوقت المحدَّد، ويهيئ طلابه لاجتياز اختياراتهم بنجاح، وذلك حسبُه وحسبُهم من عمليَّة التعليم والتعلُّم، بل إنّ د. منى صاحبة رسالة تعليميَّة تدرك أهميَّتها فى ذاتها، وتتوق إلى إبلاغها بتمامها وكمالها، وتشعر فى بعض الأحيان أن لا وقت لديها إلاّ وقت «الحصَّة» التى هى فيها، وأنهّا تخشى أن تنقضى قبل أن تصل رسالتها إلى طَلابها فتسارع فى حشد كمٍّ هائل من الأفكار ذات العلاقة بالموضوع فى تواصل يعجز عن متابعتها فيه إلاّ أذكى أذكياء الطلبة.

وكثيرًا ما كان طلابها فى جامعتنا فى أمريكا «جامعة العلوم الإسلاميَّة والاجتماعيَّة» يستعينون بى لتذكيرها بأنهّا قد تجاوزت الوقت المحدّد لانتهاء الدرس بساعة أو أكثر، فبعضهم يأتون من أماكن نائية لحضور درسها، وبعضهم موظفون يريدون أن يعودوا إلى أماكن عملهم..

فكنت أسألهم: ولمَ لم تنبِّهوها أنتم ولا تنقص أيّا منكم الجرأة؟ يجيبون: لو كانت أىَّ أستاذ آخر لفعلنا ذلك بدون تردّد، ولكنَّنا ندرك أهميَّة ما تقول ونتمنَّى الاستمرار فى الاستماع إليه، ونخشى أن يفوتنا منه شىء لو تركنا الفصل فى وقت الانتهاء الرسمى للدرس، وانفعالها بما تعطى كل ذلك لا يسمح لنا بتنبيهها إلى ذلك فنلجأ إليك!! وهى لا تقدم فى ذلك كلّه حشوًا من المعلومات أو مكرورًا، فمنى تحرص أن تقدم فى كل موضوع أهم ما فيه بمعرفيَّة نادرة، ومنهجيَّة أضاعها الكثيرون. ويستطيع القارئ أن يتحقق من دقة ما أقول بدراسة النموذج الذى وضعته

فى هذا الكتاب : «. . لإعداد محاضرة من خلال تحديد المهمَّة» . ونموذج المحاضرة الذى قدمته أعطته عنوان : «أزمة التطور السياسىّ فى المنطقة العربيَّة» . وقد نصّت فى تقديمها لهذا النموذج على أنّ «كل محاضرة» بمثابة «مهمَّة» على من يقوم بها القيام بما يلى :

* تحليل عناصرها الأساسيَّة ليكون ذلك التحليل وسيلة لبناء الأستاذ «استراتيجيَّة المحاضرة» قبل إعدادها .

* ثم يأتى التحديد الدقيق لهدف المحاضرة ، ولا مانع أن يأخذ هذا التحديد من وقت الأستاذ والطالب وقتًا قد يمتد لأكثر من لقاء بينهما ، وتبين لنا الفوائد العلميَّة التى تعود على الطرفين فى حوارهما المشترك فى تحديد الهدف .

* وهى تذكر الأستاذ بضرورة التأكد من استيفاء الطالب لسائر الشروط والمقدِّمات المسبقة القائمة على ، «المدخل المنهاجىّ» الذى ينبغى أن يكون الطالب قد أخذه بعناية مناسبة ، بحيث يخرج منه بتصور كامل «للإطار المرجعىّ» .

الذى يتوقف عليه - فى نظر الدكتورة منى - الفهم والربط والتحليل .

* وتشترط د . منى على الأستاذ المحاضر أن يكون قد أعد طلاّبه لمعرفة «البيئة الحضاريّة» التى تعيش فيها هذه النظم السياسيَّة العربيَّة ، ومجالها الحيوىّ المميِّز الذى أفرز هذه الكيانات ، ومنحها خصائص كيانيَّة وحركيّة ، وذلك للوصول إلى «معيار» تقاس به عمليَّات تطوُّر أو تدهور هذه الكيانات .

* ثم تطالب الأستاذ بإعداد وتحديد الهدف النهائىّ للمحاضرة .

* ثم تجاوز د. منى ذلك؛ لتلخص لنا ما ذكرته فى نقاط بلغت «خمسا وخمسين» فقرة أو نقطة .

هذا ما تقترحه على الأستاذ إذا أراد إعداد محاضرة فى الموضوع المقترح، أو ما يماثله . وهى مقترحات تصلح لصياغة برنامج دراسى كامل، أو مقرّر دراسىّ فى الحد الأدنى .

والكتاب دراسة وبحث علمىٌّ على مستوى عال فى «تطوير التعليم فى الوطن العربىّ» نقدت د. منى فيه المناهج التعليميّة الجامعيَّة، وبينت قصورها بل عجزها عن إعداد الأساتذة القادرين، والباحثين الجادين .

ود. منى فى هذه الصفحات المعدودات تقدّم لنا دراسة نقديَّة لبرامج تعليمنا الجامعىّ - قبل ما يزيد عن ربع قرن من الزمان - وإنَّنى لعلى ثقة أن هذا الجهد لو قرأتُه دون معرفة بصاحبته، ومعاناتها فى إعداده لقلت: إنَّه جهد فريق علمىّ كامل . ولو أعدت هذه الدراسة فى رحاب جامعة من الجامعات الأمريكيَّة المشغولة جدًا هذه الأيام بتطوير التعليم فى العالم الإسلامى!! لأنفقت على إعداده عدَّة ملايين من الدولارات من غير أن تحصل علىَ مثله فى دقَّته وشموله مع وجازته واختصاره، والقدر العالى من الموضوعيَّة فيه . وقديمًا قيل: «ليست النائحة كالثكلى»، فدكتورة منى ابنة الكيان الاجتماعى الحضارى العربى المصرى الإسلامى تريد أن تجعل من التعليم الجامعى دعامة نهضة، وأساس بعث وإحياء حضارىّ عمرانىّ لهذا الكيان . فلم يَدفعها للقيام بهذه الدراسة المتميزةٌ دافع من تلك

الدوافع التى تتحكم فى عمليَّات مراكز البحوث والدراسات الغربيَّة ودوافع باحثيها الذين ينظرون لأنفسهم باعتبارهم ذاتًا ولكياننا الحضارىّ بجوانبه - كلِّها - باعتباره موضوعًا من موضوعات عديدة يرشحونها للدراسة . وكون الأستاذة الباحثة بالمثابة التى ذكرنا ، وأنَّها من الداخل مع اطلاع يغبطها الكثيرون عليه على الفكر الغربىّ بشقَّيه الأمريكىّ والأوروبىّ القديم منه والحديث يجعل بحثها بعيدًا عن السطحيّة والسذاجة اللَّتين تتَّسم بهما -جهود الكثيرين من الباحثين الخارجيّين .

كم كنت أود لو أنَّ البحث ترجم إلى اللُّغات الأجنبيَّة كلّها - واطلعت عليه الدوائر الغربيَّة والأمريكيَّة ، خاصة صنّاع القرار والدوائر الأكاديميَّة اللّصيقة بها ؛ ليدركوا جميعًا أنَّنا لم نكن غافلين عمّا فى نظمنا التعليميَّة من ثغرات ومشكلات ، وأنّنا نستطيع أن نضع أيدينا عليها بأكثر ممّا قد يفعل غيرنا ، ولدينا القدرة على تقديم الحلول الناجعة لتلك الأزمات ؛ لكنّ الإرهاب الفكرىّ - الذى ورثنا جانبًا منه ، ودخل إلينا الجانب المحدَث منه مع الغزو والامتداد والاختراق الفكرى والثقافى - لا يسمح للخبراء المخلصين من أبناء الأمة فى تقديم رؤاهم السليمة الحكيمة لتحقيق هذا النوع الناجع منَ المعالجات . إنّ هناك «أجهزة تشويش» جاهزة الصنع تسارع إلى تشخيص الأفكار السليمة فى هذا المجال ، وإحاطة أصحابها بسياج من الأوهام والشكوك ؛ لصرف الأنظار عنهم ، ومحاصرتهم وتطويق أفكارهم . كما حدث للمفكر الراحل الدكتور حامد ربيع .

إننى أتمنّى أن يطلع المعنيّون «بإصلاح التعليم الجامعى» على هذه الدراسة، مع استصحاب الإطار الزمنى الذى وضعت فيه (قبل ربع قرن) وأنّه لو التفت القائمون على التعليم الجامعىّ إلى مثل هذه الأفكار منذ ذلك الحين ـ لما وجدنا أنفسنا حيث نحن الآن. بل لشهدنا «نقلة نوعيّة» فى هذا النوع من التعليم ـ ولاشك ـ قد تجعلنا مصدر خبرة لإفادة الآخرين، لا عالة عليهم.

وأخيرًا ترى لو أن د. منى وأمثالها قدّموا لنا بعد تراكم خبراتهم وتجاربهم ـ الآن ـ رؤيتهم حول «إصلاح نظم تعليمنا» أفلا يغنينا ذلك عن الخبراء الأجانب الذين صاروا فى عالمنا الإسلامى كلّه؟؟

إنّ الإصلاح لا يأتى إلاّ من الداخل، وإبرازًا لهذه السنَّة اختار الله لكل قوم رسولاً من أنفسهم، ناطقًا بلغتهم، عارفًا لثقافتهم، مدركًا لمشكلاتهم ومعاناتهم.

أرجو أن يشجع نشر هذه الدراسة من مكتبه الشروق الدولية بإدارة مديرها الهمام المهندس عادل المعلّم- د. منى وأمثالها على تقديم المزيد من العطاء فى هذا السبيل، والله ولىّ التوفيق.

طه جابر العلوانى

القاهرة: ديسمبر ٢٠٠٥م

تمهيد

تســـاؤلات . . .

يعرض الموضوع التالى لتدريس «النظم السياسية العربية» فى إطار جامعاتنا الحديثة من خلال مدخل يبرز الحاجة المُلحة . . . لاعتماد المنهجية العلمية أساسًا فى تطوير نظم التعليم لدينا. فلَماذا تكتسب قضية تطوير التعليم أهمية خاصة فى مجتمعاتنا العربية اليوم؟ وما هى مواصفات هذه المنهجية العلمية التى نبحثها؟ وأين موضع دراسة الإنسانيات والاجتماعيات من هذه المنهجية؟ ولماذا تضحى النظم السياسية العربية مجالاً لتوضيح أبعاد هذه المنهجية وإمكانيًّاتها؟

ثم إننا ونحن نضع التعليم فى إطاره الاجتماعى الحضارى نتساءل: أين دور جامعاتنا من مسار تطور وتطوير مجتمعاتنا العربية؟ وما الذى تستطيع أن تقدمه المنهجية العلمية فى مجال دراسة وتدريس مواد الاجتماع العمرانىّ، ومنه الاجتماع السياسى الحضارى بوجه خاص؟ . . . وأخيرًا، ونحن نقدم على ما نقدم عليه بين أيدينا - أين

نحن من الجهود والاجتهادات التى قدمت فعلاً فى هذا المجال . . . هل نحن رواد نعمل فى معزل عن الآخرين، نخوض فيما لا يخوض فيه الغير وزادنا إيمان وعزيمة فى درب مكفهر لا يعلم أحد معالمه أو منتهاه؟ أم أننا بناة هداة على طريق سبقنا إليه غيرنا ويحيط بنا فيه الكثيرون، وهو طريق وإن لم يزل فى حاجة إلى الكثير من التعبيد والتمهيد إلاّ أنه لا تنقصه المعالم والأبعاد التى تُوضّح المسار وتُبشّر بالثمار؟

هذه هى مجمل التساؤلات التى نتعرض لجوانب منها عَبر الصفحات التالية ولكن . . .

كيف نعرض الموضوع، ومن الذى نخاطبه ؟

ويأخذ الموضوع فى عرضه شكل المقال الذى يليه مشروع تعقبه فاتحة من الحواشى والتفاصيل لنقاط جاءت بالمقال أساسًا . أى أنه ينقسم إلى . . . «فاتحة» تليها «فاصلة» تعقبها «واصلة» .

أما المقال فوجهته، أفقية وهو يعرض لبعض الأبعاد التى تثيرها قضية تطوير التعليم فى الوطن العربى فى سياق من العموميات والتعميمات، وإن كان يخص البعد المنهجى بأهمية خاصة ـ لما نرى فيه من أنَّه جوهر ولُبّ العملية التعليمية، وهذا المقال الدراسى يأمل أن يكون فاتحة لرؤيا تحليلية موضوعية يدعو إليها جمهور عريض من المهتمين بالأمور التربوية عامة، بغض النظر عن التخصص أو مجالاته .

أما المشروع فهو خطوة فى سبيل تحويل الرؤيا إلى مسلك وهو إذ يقترح المنهج المناسب لتدريس مادة من مواد التخصص فى جامعاتنا فهو بطبيعته يتوجّه إلى جمهور أضيق من المتخصصين والعاملين فى مجالات التخصص المتقاربة، يدعوهم حول مائدة مستديرة فى كواليس الجامعات ودور البحث؛ ليتخذوا من هذا المشروع وغيره قائمة لمقام عُصبة التفاعل الحى للوصول إلى المنهجية العلمية من خلال تجميع الجهود والأفكار والتصورات والخبرات المتشابهة والعمل على تعميقها وصقلها وتطويرها مع فتح النوافذ لمواصلة الاجتهاد على كافة المستويات ودعم المناخ الذى يشجّع على المزيد من التجربة والابتكار.

أما إذا ما انتقلنا إلى الجزء الثالث من موضوعنا فإننا عمدنا فيه إلى قدر من التفصيل والتعميق لمقابلة الايجاز والتعميم الذى وقفنا عنده فى الجزء الأول من طرحنا، وقد جاءت تفاصيل وحواشى المقال، وهى تستهدف فتح المزيد من النوافذ والأبواب فى موضوع ثرى متعدد الأبعاد والمجالات. وهى بذلك لا تستهدف استيفاء النقاط التى تنتقيها لإلقاء المزيد من الضوء والتعليق عليها. . . بقدر ما تأمل أن تكون فاتحة ومرشدًا للباحثين الناشئين فى مجالات التربية وعلوم الاجتماع السياسى العربى عامة، وقد حرصنا على تنويع المصادر والجمع بينها فى سياق من التسلسل والترابط الهادف:

ونحن إذ نتوجه إلى جمهور متعدد الطبقات ومتنوع فى مجالات تخصصه واهتمامه قد يتبادر إلى الذهن تساؤل حول مغزى وجدوى

اختيار مادة التخصص فى مجال العلوم الإنسانية من بين مواد العلوم السياسية بوجه خاص، وجعلها موضعًا لطرح قضية المنهجية العلمية وبناء المنهج التعليمى الذى يتفق وحاجة مجتمعنا الراهن عليها. فالاختيار المعنى فى مجالنا هذا لم يأت وليد مجرد الانتماء إلى التخصص لصاحب الموضوع . . . وهذا مبرَر وظيفى طبيعى، ولكنه ينبع من تصور محدد واقتناع ذاتى بأهمية هذا التخصص الدراسى أولاً، وبخطورة المنهجية المطروحة فيه ثانيًا. وبجدوى ودلالات الربط بين المنهجية العلمية فى تناول هذه المادة خاصة والمنهجية الحضارية فى تطوير المجتمع العربى عامة.

ويستتبع ذلك أن نقدم بإيجاز لهذا التصور فى سياق عرضنا لأهمية تدريس المواد السياسية بين العلوم الاجتماعية فى إطار الاهتمام العام بتوظيف العلم والمنهجية العلمية فى تحقيق النهضة الحضارية العربية.

من ملحقات الموضوع:

علم السياسة وموضع السلطة من الجماعة

والعلوم السياسية مجالها دراسة السلطة والقوة والنفوذ . . . والنظم هى محور هذه الممارسات السلطوية المؤثرة القادرة على التأثير على مجرى مجتمع بأسره. فهل من خلال التأصيل والدراسة وفهم هذه النظم نستطيع أن نزيد من فاعليتها وندعمها . . . أو أن نبطل أو نُحد من

سلبياتها . . . ونقَوِّم مسارها . إن السلطة السياسية تمثل طاقة هائلة فى الجماعة . . . وهذه الطاقة يمكن أن تكون مُبَدَّدَة مهدرة فتقعد الجماعة عاجزة عن تحقيق الذات والقدرات، كما أنه يمكن أن توظف فى موضعها الإيجابى، فتكون هى العجلة الدافعة الموجّهة لدعم أصول الاجتماع وتأمين وحدة الجماعة وسلامتها وتوفير الرصَيد الواجب لها من أسباب القوة والعزّة .

إلا أن الطاقة فى عالم السلطة والسياسة نادرًا ما يقتصر حالها على خيارين بين الوضع «السالب» الذى يفيد التبدد والإهدار لإمكانيات كامنة ومتاحة، والوضع «الموجب» الذى يفيد فعالية التوظيف وجدواه .

فإنه كما علَّمَنا ابن خلدون أبو علم الاجتماع السياسى، أن ـ الجماعات تقوم على المدافعة والمظاهرة فى دورات من الحيوية المتجددة . . . وإن لم تكن هى صاحبة اليد العليا فى التدافع والتظاهر لتحقيق الذات والمراد، فإنها سوف تكون موضعًا للمدافعة والاستظهار من قبَل غيرها . . . أى أننا ـ إذا ما جاز لنا أن نمد فى هذا المنطق لنخرج منه إلى تَوصيف واقع وأصول ظاهرة السلطة فى المجتمعات الإنسانية . . . فإنَّه يمكننا أن نتصور ذلك الوضع الذى يجمع بين السالب والموجب، فى تحديد موضع الطاقة السياسية فى الجماعة . . . وهنا يتجاوز السالب فى الإهدار والتبديد إلى التأثير السلبى . . . والفعالية المضادة . . . فلا تقف السلطة عاجزة إزاء توجيه المجتمع نحو الوجهة التى تؤمِّنه وتضمن له الإنجاز والرفعة، بل تكون من الأدوات الفاعلة المؤثرة التى تسهم فى

جهل أو عمد فى إضعاف الجماعة وتمييع أصولها وبتر نموها إجمالاً، أى أنه لا موضع للحيدة والحياد فى تقويم دور السلطة وآثارها فى الجماعة. والشاهد فى الحضارة الإسلامية أن آفة الجماعة فيها مصابها الأكبر إنما يكمن فى آفة السلطة ونظم السلطة... وأنه على الرغم من الوشائج الوثيقة التى تربط بين السلطة والجماعة... وبين السياسة والاجتماع... وبين الدين والدولة إلا أن هذه الصلة كانت فى كثير من الأحيان تعمل فى اتجاهات مغايرة معاكسة محصلّتها الانفصام فى شخصية الجماعة الأساسية والانحدار بأصولها التنظَيمية، الأمر الذى أسفر عنه وضع الجماعة فى مهب رياح المدافعة والاستظهار بين الأمم وهى غير أهل للمواجهة فى غياب أسلحتها، أو الأمر الذى أدى إلى ترك الجماعة كيانًا أعزلَ يفتقد المناعة الحيوية، فريسة فى هزالها لعوامل «التعرية السياسية» التى تصيب الجماعات فى شيخوختها.

ولكن أين دراسة النظم السياسية فى المنطقة العربية من المنهجية العلمية؟

موضع دراسة النظم السياسية العربية من المنهجية العلمية

لو أردنا أن نوجز فى الموضوع لأجملناه فى نقاط:

* إننا نعيش عصر العلم... وتزداد قيمة العلم والمعرفة فى عصرنا هذا كمصدر أساسىٍّ من مصادر القوة والنفوذ والتأثير فى توجيه المجتمعات.

* وإذا كانت التنمية الشاملة هى فى طليعة أهداف النظم السياسية والمجتمعات العربية فى هذه المرحلة . . . فإن الحاجة إلى توظيف العلم والمعرفة فى تحقيق هذا الهدف تزيد من موضع العلم تأثيرًا ونفوذًا أو قوة كأداة للتغيير والمواجهة والإنجاز .

* وإذا ما وضعنا هدف التنمية الشاملة فى إطار المنظور الحضارى تحققنا أن هذه التنمية الشاملة إنما هى وسيلة فى سبيل - التطوير الحضارى المنشود . وبالتالى فإن العلم مطالب بأن يواجه أعراض التخلف الحضارى القائم ، وأن يوفّر الأدوات التى تمكّن من تقويم الآفات الحضارية والتغلب عليها .

* إن التطوير السياسى يشكّل أحد أبعاد التنمية الشاملة . . . من جانب . . . وهو أحد مقدمات وشروط التحوّل الحضارى من جانب آخر . . . إذا ما أخذنا ما أسلفناه عن موضع السلطة من الجماعة بنظر الاعتبار .

* إن المنهجية العلمية مَدعُوَة للقيام بدور محورى وأساسى فى رأب الصدع التقليدى فى الكيان الحضارى العربى والتقريب من الفجوة بين النظام السياسى والمجتمع . وذلك من خلال تقديم الوعى المفهومى المشترك الذى تجمع عليه النخبات الفكرية والنخبات الحاكمة من جانب والنخبات على اختلافها وبين الجماعة الكبرى من جانب آخر ؟

* من ثم فإن تطوير التعليم على كافة مستوياته يكون حجر الزاوية فى عملية التحوّل الحضارى الذى نطمح إليه .

عودة إلى التساؤلات ومدخل إلى الإجابات

ولا يخفى ما للتساؤلات التى طرحناها فى البداية من أهمية تزيدها حيوية من خلال الإطار الواقعى الذى تعيشه المنطقة العربية اليوم . . . فى لحظة من اللحظات المصيرية فى عمرها الحضارى وقد انتقلت فيها الصفوف الأمامية للقتال - والجهاد - من الخنادق الميدانية على تخوم المجتمع إلى قاعات دور العلم والتعلُّم والتربيّة والتنشئة التى تتخلّل نسيج المجتمع مخترقة قلبه ، وبات اللواء يرفعه روّاد العلَم والتعلُّم من علماء ومعلمين ومتعلمين جمعًا ، والجامعات فى طَليعة هذه الصفوف الأمامية . . . وقد جاء التقرير القيِّم الذى أعدّته لجنة إعداد استراتيجية لتطوير التربية فى الوطن العربى[1] فى منتصف السبعينيات موضحًا لهذا الدور الطليعى حين دعا الجامعات العربية لتكون :

«مراكز فكر وتأهيل فتضطلع بدور خلاق فى تحقيق الأصالة والتجديد . . . وفى تنمية فكر عربى متميِّز وتطوير علم عربى يعبر عن حاجات ومقومات الأمة العربية ، وأن يتخلى عن الاقتباس من الحضارة الغربية والاستيراد منها مع إيجاد صيغ سليمة للانفتاح عليها وعلى غيرها

والتفاعل معها، ويكون أمام الجامعات العربية بذلك فرصة لأن تطور نفسها وتكتسب مكانة بين جامعات العالم . . »(*).

ويجيء طرحنا التالي في إطار هذه الدعوة الغراء التي لم تغفل موضع المنهجية العلمية من أي جهد جدي وملتزم لإعادة النظر في النظم التربوية التعليمية في الوطن العربي . ونعود مرة أخرى إلى ما جاء به التقرير المذكور في تأكيد هذا المعنى حيث أقر أنه :

«في مواجهة المشكلات الماثلة في أنظمة التربية العربية . . . في سبيل تمكينها من النهوض بمهامها الإنسانية والقومية ومساهمتها في تكوين المجتمع العربي المتعلم فإن هناك حاجة إلى اعتماد منهجية علمية لتطوير محتوى التربية وطرائقها ووسائلها وأساليب التقويم فيها واعتبار أن تطبيق هذه المنهجية عملية مستمرة متواصلة(**).

ويتضح من سياق هذا التمهيد أننا إذ نقدم على ما نحن بصدده إنما نرتاد سبل المواصلة والتواصل في حوار مفتوح متصل حول قضية حيوية هي قضية التعليم في الوطن العربي . . . حتى إننا قد حرصنا ونحن نعرض للمنهج العلمي المقترح لتدريس مادة من المواد العلمية في جامعاتنا العربية أن نضعه في إطار مقترحات وتصورات هذا التقرير الذي

* استراتيجية تطوير التربية العربية «المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم» نوفمبر ١٩٧٦ ص ٥١٣ .

* المرجع السابق ص ٣٩٨ـ٣٩٩ .

يحمل عصارة الجهود والخبرات فى المجال التربوى العربى، بحيث صار جديراً بأن يقدم دستوراً لتطوير التربية فى الوطن العربى لو أنه قُدّر له أن يجد الهيئة التى تقوم على التنفيذ ومتابعة التنفيذ. ومن ثم جاءت منه مقتبساتنا جميعًا على رأس الأبواب المختصرة للمنهج المطروح.

أما المنهج المقترح فهو يجىء على سبيل الطرح المبدئى لتجربة حيَّة فى مجال تدريس النظم السياسية العربية لطلبة العلوم السياسية فى الدفعة النهائية من مراحل التحصيل ما قبل التخرج. وهو بذلك يُعد تسجيلاً أوليًا لحصيلة تفاعل مستمرة فى موقف تعليمى ممتد.

ختامًا نذكر بالحكمة الصينية... أن مشوار الألف ميل... بدايته خطوة واحدة، وإذ كنا ونحن نُقدم على خطواتنا نؤمن بما جاء فى قوله تعالى: ﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ [التوبة: ١٠٥] فإننا نأمل أن يلقى ما نقدم عليه من بدايات متواضعة صدى وتجاوبًا يعمل على شحذ الهمم وتوسيع مجال الحوار والجهود البنّاءة... والله ولى التوفيق.

* * *

وَنَحْنُ إذْ نُحَدِّقُ البَصَرَ، وَنُمْعِنُ الفِكْرَ وَالنَّظَر، تَجِدُنَا إزَاءَ فَاتِحة، تليهَا فَاصلَةٌ...، يَعقُبُهَا قَافلَةٌ وَاصلَةٌ...

الفَاتحةُ فِى شُروعهَا مَعْقُولَةٌ، وَالوَاصلَةَ فى ختَامهَا مَوْصُولَةٌ.

فـــاتحـَــة

تطوير التعّليم في الوَطن العَربيّ

نحــوَ إطَار علمي مُـتَـطَورٍ لمنـهَج تَعليــميّ لدرَاســة النُظُمْ الســيَّــاسِــيَّة العَــرَبيَّــة

١ - ظلاَلٌ عَلى القَضيَّة

٢ - ضَرُورة تَحديد المنَهج التعليمي المُلاَئم

٣ - قصُور المَناهِج التَعليمية فِي الوَطنِ العَربيَ

٤ - تَوصيف الدوَاءِ

١ ـ ظلال على القضية

إن تطوير التعليم فى الوطن العربى قضية شغلت بال الكثيرين من التربويِّين والمفكرين، وتعددت فيها الكتابات والمقالات، وإن اشتركت فى كون معظمها تتعرض للموضوع فى عمومية وإجمال على النحو الذى يحد من قيمتها العلمية والعملية. والظاهرة الأكثر خطورة فى هذا المجال أن كل كاتب يميل إلى أن يدلى بدلوه وكأنه فى معزل عن غيره وهو فى انكبابه على موضوعه يشعر وكأنه قد استنفذه بحثًا واستوفاه حقّا، ولم يعد فى المقام مقال. ومن جانب آخر هناك جهود جدية بذلت فى رصد الواقع التعليمى العربى وطرح المسالك المدروسة لتطويره، ولكن جاء طرحها منقوصًا لاحتباسها فى دوائر مغلقة من المتخصصين، وباتت تقتصر على المواسم والمناسبات. فلم تلق من الرواج ما هى جديرة به، واحتجبت دون المتابعة التى كانت وحدها الكفيلة بتحويل الأمل إلى مسعى.

ولا يعنى ذلك أن القضية قد خفتت أو فقدت جذوتها، فعقد السبعينات وهو العقد الدولى للتعليم ـ قد شهد الكثير من التوسع الأفقى فى مجال التعليم العالى فى الوطن العربى، وتعددت المداولات

والمبادرات حول القضيه داخل الأقسام والكليات فى الجامعات المختلفة . وإن كانت قد اقتصرت على النطاق القطرى بصفة رئيسية، ولكن اقتصاديات التطوير لا تستوفى أبعاده، واليسير الذى يكون قد تم فى المضمار لا يعدو أن يكون قطرة فى محيط قياسًا إلى حاجيات أمتنا وتطلعاتها من جانب، وقدراتها وإمكانياتها من جانب آخر. لو أنه صحت العزائم وصدقت النوايا وحشدت الطاقات على نحو منظم ومنتظم لا تعتريه الفجوات ولا تعقّده الفواصل والتقاطعات. ونحن فى مطلع الثمانينيات كان الأمل معقودًا على أن نكون قد انتهينا من مرحلة «الانطلاق» وشارفنا على المرحلة الثالثة فى تنفيذ استراتيجية تطوير التعليم فى الوطن العربى، وقد حددتها اللجنة الخاصة التى أقامتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لهذا الغرض بأنها تعد مرحلة مواصلة مواجهة المشكلات الحادة . . . ومواصلة تحقيق مرامى النموذج المختار وتوثيق التكامل مع التنمية الشاملة وفقًا لنظام العمل على التطوير نحو الأصالة والتجديد فى مجالات مختارة، وكان مقدرًا لعقدنا الحالى أن يتوافق مع «عقد التنمية الشاملة والتربية على نطاق الوطن العربى»[٢].

ويجدر بنا أن نتساءل: أين نحن من هذه التوقعات؟ بل وأين نحن من هذه المرحلة على مستوى العمل العربى المشترك اليوم؟. إن التطوير عملية متصلة لا ينقطع امتدادها وليست وقفًا على مرحلة معينة أو على خطوة يتوقف بعدها المسار، بل إنها عملية تنصب على الاتجاهات والمواقف جملة وامتدادًا، هى تيار دافق من الذبذبات والترددات

المضطردة الإيقاع تمثلها الاتجاهات النفسية والذهنية والفكرية والمعنوية داخل الجماعة فى لحظة معينة، وهى كذلك منظومة متكاملة من السلوكيات والأفعال تبلورها مجموعة من المواقف المتزامنة والمتوالية فى إطار هذه الجماعة على مدى زمنى ممتد.

وكما أن التطوير لا يقتصر على مجال دون آخر أو تخصص دون غيره وإنما هو جامع فى شموله، فإن مسئولية دفعه وتحقيقه لا تقف عند مستوى دون آخر، وهى كذلك جامعة فى عمومها.

ونلحق هذه المقدمات ببعض التبعات:

١ ـ أن قضية تطوير التعليم تستوجب المناخ قبل الموارد.

٢ ـ وأنها فى حاجة إلى توسيع دائرة الحوار الجارى حولها أكثر من إعلان التوصيات وصك القرارات بشأنها.

٣ ـ وأن احتراق مشكاة الدأب والمتابعة هو أجدى من توهج شعلة المبادأة والمبادرة.

٤ ـ وأخيراً فإذا ما كانت المبادرات والمبادآت هى ملك المستوى أو الجهة التى تصدر عنها منشأ وتقع مسئولية التنفيذ لها على الأجهزة المحددة لذلك بالدرجة الأولى إلا أن المتابعة تصبح مسئولية جميع المهتمين بالأمور التربوية مساراً ومصيراً.

وعودة إلى نقطة البداية نجدنا إزاء تقصير متعدد الجوانب فى قضية حيوية ومصيرية، تقصير ينجم عنه افتقار فى المناخ وتبديد للقدرات وإهدار للمبادرات. ونحن معشر التربويين والعاملين فى المجال العلمى

التربوى فى منارات العلم وصحونه نعد أنفسنا فى طليعة المسئولين عن هذا التقصير، قصّرنا فى التناول والمعالجة، قصّرنا فى الاتصال والمداولة، قصّرنا فى المبادرة والمتابعة، وإجمالاً واختصارًا عجزنا عن أداء أمانة التشييد والبناء. أجدى لنا أن ننزع أقنعة الرياء والمكابرة والافتعال والمسايرة وأن نجعل من إقرارنا بتقصيرنا من موقع المسئولية بداية فى طريق حسن أدائها . . . وأنجح البدايات ليس هى أكثرها بريقًا ولا هى بأوسعها دويًا ولا هى بأعظمها حجمًا أو نطاقًا. بل ما أحوجنا إلى تلك النوعية من البَدايات المتواضعة التى ترتضى أن تصطف جنبًا إلى جنب غيرها إدراكًا منها بقصورها داعية سواها لتقويمها وتطويرها والبناء عليها راجية أن تتكامل مع غيرها وتُكملّها، تَقْنع بأن تكون لبَنَة فى بناء شامخ، ولا تطمح لأن تكون هى البناءَ كله.

وانطلاقًا من هذا الإدراك جاء هذا التصور حول أهمية المنهج فى العملية التعليمية وضرورة اختصاصه بصفته جوهر هذه العملية، بالنصيب الأوفر عند بحثنا لتطوير التعليم فى المنطقة العربية. فما هو المنهج المناسب وما موضعه من العملية التعليمية؟ وماذا عن الدور الذى يفترض فى مؤسسات العلم والتعليم فى مجتمع نام كمجتمعنا العربى بما له من رصيد حضارى ممتد؟ وأين ذلك من عملية إعداد المناهج التربوية التعليمية؟ ثم . . ما موضع المناهج العربية الحالية من اتجاهات التطوير الحديثة فى هذا الشأن . . وماذا عن إمكانية استيعاب مناهجنا القائمة لهذه الاتجاهات؟ ثم ما الجهود المبذولة فى هذا السبيل وما الدواعى لبذل المزيد

من تلك الجهود؟ هذه بعض من التساؤلات التى تثور ونحن إزاء قضية تطوير المناهج فى الوطن العربى، ولا يسعنا إلا أن نعرج عليها عروجًا عابرًا ونحن إزاء طرح نموذج مبدئى لمنهج علمى فى مجال متخصص من مجالات العلوم الاجتماعية التى تتدارسها جامعاتنا.

ويتضح أننا قد اقتصرنا فى طرحنا لمسألة المنهاجية والمناهج فى تطوير التعليم على دور التعليم العالى، ويرجع ذلك إلى اعتبارات عملية وموضوعية معًا. فالنموذج المقدم قد استُنبت وطُوّر فى غضون محاضرات جامعية فى مادة من مواد التخصص فى العلوم السياسية. ومن ثم فإن الدعوة للحوار والمشاركة كان الأولى بها رفاق المهنة، دون أن تكون قاصرة عليهم. ومن جانب آخر فإن إطلاق الدعوة لتطوير المنهج الجامعى قد يكون لها ما يبررها إذا ما تذكرنا أن الجامعات تقع فى قمة الهرم التعليمى، ويترتب على ذلك محورية دورها فى عمليات التطوير الحضارى التى يجتازها مجتمعنا العربى المعاصر(٣) وإن كان ذلك لا يجعلنا نغفل حقيقة أساسية قوامها وحدة العملية التعليمية التربوية التى لا تستقيم قمتها دون صلاح قاعدتها، والتى لا تستوى قاعدتها طويلاً إذا ما اختلت قمتها . . . حتى إن قضية التطوير كما سبق وألمحنا إنما هى قضية شاملة جامعة تتعدد أبعادها ومستوياتها لتكتمل فى النهاية فى حلقات مُتَّصلة مُحكَمَة.

* * *

٢ـ ضرورة تحديد المنهج العلمى المناسب

إن حجر الزاوية فى العملية التعليمية يتمثل فى إعداد المنهج العلمى الملائم الذى يتفق وخصوصيات البيئة المستقبلة من جانب وبين دواعى التطور من جانب آخر، ثم إنه ذلك المنهج الذى يقوم على المفهوم المتجدد والمتطور للمعرفة، والذى يتجاوز النظرة التقليدية التى تقتصر على المعلومات المتفرقة وتلقينها، والتى تفترض الثبات النسبى دون أن تهتم بربطها بالحياة المباشرة للمتعلم، أما المنهج العلمى المتطور فهو يستند إلى مفهوم مغاير للمعرفة قوامه معنى وحيوية ومدلولية. يرى فيها: مجموعة من القواعد والمبادئ والقيم والاتجاهات التى على المتعلم أن يستوعبها ليتمثلها فى سلوكه وشخصيته، ولتعينه ليس فقط على مواجهة مشكلات الحياة اليومية ولكن على إضفاء قيمة على حياته كإنسان وكجزء من الجماعة. وعلى ذلك فقوام هذا المنهج التطور المستمر، وعليه تربويًا أن يُمكّن المتعلم من النمو والتطور، ويتيح له أن يتجاوز القواعد المقررة إلى الابتكار حيثما استدعت مواقف الحياة ذلك. وعلى ذلك أيضًا فإن منطلق الموقف التعليمى ذاته يتحول وفقًا لمنطلقات المنهج العلمى ليخرج بالطالب من وعاء الاستظهار والإذعان والاستسلام أى من وعاء السلبية

والانفعال إلى آفاق التفاعل والمبادأة بالجهود الذاتية واستحثاث ملكة الابتكار لديه[٤]. والمنهج الذى يأخذ بهذه النظرة إلى المعرفة ويحسب حسابًا للإطار الواقعى الذى يحيط به حرى بأن يعد المنهج الجامعى المناسب لنا.

غير أنه فى تحديد أبعاد المنهج العلمى الذى يناسب جامعاتنا نرى أنه لا ينبغى أن يقف عند الأبعاد المكانية والزمنية الموقوتة للأمة، وإنما عليه أن يرتقى منها إلى آفاق أرحب بموجبها يتعدى حدود المسايرة والتكيف وظروف المجتمع العربى المعاصر بكل ما تحمله المعاصرة من معالم التحول والقلق إلى مراتب الريادة والتكييف لهذا المجتمع فى ضوء وظيفته الحضارية[٥]. ويستمد هذا المنحى فى توصيف المنهج المناسب من مصدرين:

الأول: الخصائص العامة للعملية التعليمية ذاتها من حيث كونها «صناعة الحضارة المحورية»[٦] والتى تلتقى فى وجهتها المستقبلية مع طبيعة مادتها المتطورة «العلم» فى عصر العلم[٧].

الثانى: ظروف المجتمع العربى الراهن وهو يتعثر فى نهضته وتختلط عليه الرؤى إثر تناوب دورات الإحباط والتداخل البيِّن فى المؤسسات والنظم واجتماع المفارقات وتخبط السياسات وتزاحم الانفعالات حول القضايا المصيرية التى يواجهها، وعلى رأسها ذلك الموقف الحضارى المتعدد الأبعاد المتمثل فى استشراء الكيان الصهيونى فى قلب المنطقة العربية.

وفى مثل هذه الظروف تتضاعف مسئولية المؤسسة التعليمية لتأخذ بناصية الأمة من خلال نخبتها الرشيدة التى يمثلها المتعلم(٨)، فترتقى بالمجتمع من القاعدة إلى القمة منتشلة إياه من أوحال التيه والتردى، وذلك بفضل ما تملكه من مقومات الرؤيا والتبصر، والمتضمنه فى المنهج الذى تسير على هديه، ومن هنا تتضح الأهمية القصوى للمنهج . . . فالمنهج يسبق المؤسسة . . . والمؤسسة بدون منهج لا تعدو أن تصير قطاعًا من المجتمع بكل ما فيه من سلبيات عاجزة وإيجابيات كامنة، ولا تقوى على ترجيح إيجابياته وتحقيقها. فى أحسن الظروف هى تساير المجتمع الذى تواكبه، ومن خلال برامجها تتكيف معه، وفى أغلب الأحوال تميل هى والمجتمع معًا إلى التعثر والركود تحت وطأة المُثقلات الطبيعية فى الحركة(٩) . . . وتكون الجامعة فى هذا كله قد قصَّرتَ عن ا لقيام بما هى أهل له . . . من الواقع الريادى / القيادى فى المجتمع وبحكم ما تزخر به من طاقات فكرية إبداعية وشحنات معنوية روحية كامنة فى رحابها(١٠)، أما الذى يؤمِّن العملية التعليمية ويضمن استثمارها الأمثل لمداها فهو المنهج.

والمنهج الجامعى هو الإطار الشامل الذى ينظم بداخله المقرر والبرامج وكافة أوجه النشاط العلمى الذى يتسع له الموقف التعليمى بأبعاده التربوية، والذى يربط بينها جميعًا من خلال الأهداف والمقاصد التى يقوم عليها، وكلما تبلورت الأهداف وتحددت بعناية ودقة وضحت الرؤيا واتسق المسار وانتظم المنهج الكلى بجزئياته وانعكس ذلك فى بنية

منهجية متماسكة قوامها التكامل والشمول والتوازن والاتساق. وحتى يكون للمنهج خصائصه على هذا النحو عليه أن ينطلق من رؤيا فلسفية واضحة المعالم تمامًا كما أن عليه أن يستوفى أسس معايشة واقعية تنبع من المجتمع(١١)... وإذا ما توافرت هذه الشروط تحققت لنا عناصر المنهجية العلمية التى تجمع بين أصول التطور فى نظرتها إلى المعرفة وإلى وظيفتها الاجتماعية وأصول المواءمة تكيفًا وتكييفًا مع واقع المجتمع العربى وتطلعاته، وتلتقى بذلك خصائص المنهج الجامعى المناسب حول مقومات «الآصالة» و«المعاصرة».

* * *

٣- قصور المناهج التعليمية فى الوطن العربى

ومشكلة المناهج عندنا أنها تفتقد إلى الأصول التكوينية المتناسقة سواء منها الفلسفية أو الاجتماعية[١٢]. وهى كثيراً ما نقلت عن مناهج أجنبية بعد ما تيسَّر لها من القليل من التصريف والترقيع هنا وشىء من التقليم والتشويه هناك، حتى إنها نشأت فى غيبة الحد الأدنى من الاتساق الداخلى الذى يعزز من فعاليتها العلمية الذاتية والمضمون الانتقائى الذى يزيد من نفعها بالنسبة للمجتمع، بل إنها صارت أداة لتدعيم الانفصام القائم فى المجتمع العربى، والذى لا أمل فى رأبه إلا من خلال بزوغ رؤيا فلسفية ذاتية تُجمع عليها عناصر الأمة الواعية فى مختلف دوائرها وعلى أن تتم عملية توطين وتنشيط للمدارس الفكرية المختلفة داخل أجواء جامعاتنا.

ولا يغرب عن بال أن لكل مجتمع فلسفته وتصوراته وقيمه ومعتقداته التى يجب أن تنعكسَ فى التنشئة العلمية لأبنائه. والمجتمعات العربية، كما أسلفنا، تنازعها التيارات والرؤى والقيم والفلسفات بحكم طبيعة المرحلة الانتقالية التى تمر بها وما يعترضها من مؤثّرات متضاربة ناشئة عن ثقافة العالمية الوضعية المعاصرة، وبحكم الاختلافات البنيوية الناشئة عن

عمليات التحديث فيها - ويزيد ذلك الوضع من التبعات الملقاة على المنهج في تعزيز إيجابيات المرحلة واجتياز سلبياتها ودفع الأمة قدمًا نحو غايات مرصودة.

ونظرة موضوعية إلى مناهجنا السائدة تشكك في قدرتها على تحمل التبعات الملقاة عليها وتضعف من شأنها كأداة كفاحية، فالنشأة الموصومة وغياب الرؤيا الذاتية الإيجابية ليست إلا أبعادًا سافرة لموقف سلبي متشابك متداخل تتعدد فيه أعراض التخلف الحضاري في الساحة التعليمية، والتي يمكن إجمالها في الغياب الكلي لعناصر المنهجية العلمية السليمة عنها وما ينشأ عن ذلك من سلوكيات تنم عن العفوية والجزئية والتشتت. هناك الميل الدفين في مناهجنا للجمود منشأ ومستقر، وهي تركن إلى التماثل والتكرار شكلاً وموضوعًا - قالبًا ومضمونًا، ثم هناك الازدواجية العقيمة التي تنم عن غياب أوليّات التنسيق والتعاون؛ وفضلا عن ذلك فهي تفتقد إلى الاتساق الموضوعي والتماسك الداخلي في بنيتها الأساسية . . . الأمر الذي يهوى بها إلى المتناقضات والمفارقات - والتي يكون المتعلم هو ضحيتها المباشرة - فتزيد بذلك من حدَّة الصراعات الداخلية التي تعيشها النُخبة المثقفة وتعمق من ملامح الشخصية «الفُسيفسَائية» - وهي شخصية مبتورة مفكّكة - وملامح العقلية الإحيائية - وهي عقَلية ذرية متناثرة ومجزأة تعيش عالمًا مسطح الأبعاد ولا ترى من وحدته وكليّاته غير المكوِّنات مبعثرة[١٣]، وعلى أي حال فإن حصيلة المناهج القائمة تبعد بنا عن ذلك الناتج النمطي الأمثل للشخصية النامية

المتطورة التى تلتقى فيها عناصر التكامل والتوازن والتى تستوى أبعادها المتباينة من إدراك ووجدان ونوازع - فى منظومة من الوحدة والاتساق وكأن نظامنا التعليمى الذى تتخبّطه المناهج الواهية، يكون قد عجز عن تحقيق رسالة العلم والتعلُّم وخذل الأمة فى مسارها الحضارى، وقد أصابها فى أعز مَا تملك . . . فى شبابها وعقولها الفتية المبدعة، وكأنَّه ارتد بقيم الاستثمار البشرى(١٤) إلى عملية «تَبوير» إنسانى - وليس حصاد الأرض - التى تبور والأرض، والتى تُثمر سواء.

وفى إطار المشكلة العامة تتضافر الجهود جميعها - وهى تسعى لأن تكون فى مستوى مشكلة لها أبعادها القطرية والقومية والحضارية. وليست الدعوة لتطوير مناهجنا التعليمية فى الجامعات والمدارس بجديدة(١٥) وإن كانت قد اكتسبت دفعة متجددة بإعلان الأمم المتحدة فى السبعينيات عقداً دوليّا للتعليم وبالمبادرة التى قامت بها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فى تنفيذ ما جاء من قرار فى المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب الذى انعقد فى صنعاء فى ديسمبر ١٩٧٢ والذى دعا لتشكيل اللجنة التى عهد إليها مهمة وضع استراتيجية علمية قومية لتطوير التعليم فى الوطن العربى(١٦). ولهذه الدعوة فى الإطار العربى قيمة مزدوجة؛ فهى تنطوى على السعى الإيجابى لحرث مقوِّمات النهضة المعنوية بأصولها الفكرية والعلمية والروحية والأخلاقية لأبناء الأمة - هذا من جانب، وهىَ فى سعيها هذا إنما تسلك المنهج الذى يؤمِّن استمرار كيان هذه الأمة - ليس فقط كيانًا عصريًا معاصراً، ولكن كيانًا حضاريًا

عربيّا إسلاميًا له وحدته الذاتية التى تميِّزه عن غيره، وله رسالته الحضارية الإنسانية التى تحفظه من أن يتكبَّر ويتجبَّر بهذا التميُّز. وهكذا تزامنت وتلازمت جهود تطور التعليم فى الوطن العربى مع جهود توحيد أسس المناهج التى تدرس فيه، واتخذت هذه المحاولات مدخلاً طبيعيّا وشرعيّا لتدعيم التضامن العربى فى ضوء الوحدة الثقافية والحضارية لشعوب هذه المنطقة[١٧] وإن كان هذا المسعى المزدوج قد شغل بال الكثيرين من المخلصين المعنيين بمستقبل هذه الأمة، إلاّ أن الإنجازات المحقّقة لم تبلغ مبلغ الآمال المعقودة عليها... حتى إننا نجد أنفسنا اليوم فى موقف أشد إلحاحًا إزاء الحاجة العملية لتطوير المناهج التعليمية على كافة المستويات، وفى مقدمتها المناهج الجامعية ولتوحيد الأسس التى تقوم عليها هذه المناهج فى النطاق العربى.

* * *

٤ ـ فى توصيف الدواء

التقديم للمنهج العلمى المقترح للتدريس الجامعى

والمشروع المرفق يأتى فى سياق هذه الدعوة المتجددة. . ويتخذ مسلكًا عمليًا فى الإسهام لتعزيز هذه الدعوة ودفعها قدمًا. هو يطرح تصورًا مبدئيًا لبعض الأسس التى يجب أن يتضمَّنها منهج علمى متطور فى مجال من مجالات العلوم الإنسانية التى تقدمها دور الجامعات العربية، وهو إذ يتقدم بهذه الأسس يحرص على أن يحيك صياغتها فى ضوء الاتجاهات الحديثة فى مجال إعداد المناهج وتصميمها[١٨] على النحو الذى يدعِّم فعاليتها العلمية من جانب، ويستجيب للاحتياجات الواقعية للأمة فى مرحلة نهضتها الحضارية الراهنة من جانب آخر، وإذا ما أرتأينا فى كلٍّ من المنظور الفلسفى التحليلى والمنظور البيئى دعامتين أساسيتين فى بناء المنهج الأساسى[١٩] Core Curriculum وفقًا لهذه الاتجاهات، وجبَ أن نشير إلى دلالة كلٍّ منهما باختصار قبل أن نوجز موضعهما فى النمَوذج المقدم. أما المنظور الأول فهو يتخذ من بعض المفاهيم المحورية والمبادئ العامة فى التركيب والتسيير الكونى مثل «التوازن» و«التغير»

و«التفاعل» و«الاستقطاب» منطلقًا فى تصميم المنهج، ويجعل منها الإطار المرجعى لتلَقى المعلومات أو الحقائق والبيانات ولتنظيمها وربطها واستيعابها. ومن ثَم فهو يستهدف المعنى وراء الحدث وفلسفة العلم والمعرفة وراء مادة العلم فى ذاتها والمعرفة، أما المنظور البيئى فهو يتكامل معه ويكّمله إذ يسعى إلى ربط العلم بالمجتمع وإلى تنمية الشعور بالمسئولية لدى المتعلم وتزكية حسّه إزاء العواقب التى تنجُم عن العلم فى البيئة وعن فعل الإنسان فى المَجتَمع - وفى كل من المنطلقين فإن الموقف التعليمى يستحث المستويات العليا من المعرفة - من فهم وتحليل وتركيب وتطبيق وتنبؤ - وهو يتوجه إليها دونا عن المستوى الأول الذى يركن إلى الاستذكار وتكون عُدَّته «المعلومة»؛ وإذا كانت هناك دواعى عصرية إيجابية كالانفجار فى المعلومات والثورة الاتصالية وغيرها[٢٠] ما دفع بهذا المنحى فى التطوير إلا أنه قد جاء أيضًا رد فعل لسلبيات ارتبطت بالتطورات التكنولوچية وما صاحبها من تقلص للأبعاد الفلسفية[٢١].

وجدير أن نذكر ونحن فى هذه التوطئة للمشروع المرفق أننا إذ نأخذ بمثل هذه الاتجاهات فيما يمكن أن نسميه بالتوجه الرأسى للمعرفة فإننا لا نفعل ذلك من مجرد الانفتاح على التيارات العالمية، الذى هو أمر لا غضاضة فيه، بل هو مرغوب فى ذاته من منطلق دواعى الخصوبة والتلاقُح الحضارى، كما أننا لا نقبل عليها بحكم الخضوع المطلق لذات المؤثِّرات العصرية التى تعمل فى إطار من الوضعية العالمية الممتدة، والتى لا تكاد أن تنجو بؤرة من المعمورة من ردودها، ولكننا فى سعينا لتضمين

مناهجنا التعليمية عامة والعلمية خاصة هذا المنحى الرأسى لا يسعنا إلاّ أن نذكر ما لنا من باع فيه من واقع أصول تراثنا العلمى والفكرى معًا[٢٢]، مما يجعلنا أولى بالريادة دون اللحاق والتبعيَّة!

ومن هنا فإن تصميمنا لخطوط منهجنا أهدافًا ومحتوى قد جاء فى إطار شعار رفعته لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية العربية هو «الأصالة والتجديد»[٢٣]، وإن كنا قد نرى أنه من الأفضل أن نعيد صياغة هذا المنطلق على النحو الذى لا يحمل معه معانى أو إيحاءات التضاد والتقابل أو التعارض ويؤكِّد معنى التكامل، كأن ندعو إلى «أصالة التجديد» ومن ثَمَّ أن نفتح الباب للتواصل الابتكارى أو ندعو إلى تجديد الأصالة، وهنا نفتح بنوافذ التواصل الحضارى جملة. وجاء ترجمة هذا الشعار عمليًا فى اختيارنا للمفاهيم المحورية التى شكَّلت عصب التناول المنهاجى للنظم السياسية العربية موضوع مادة التخصص. فاتخذنا من المنظور الحضارى مدخلاً - واستخلصنا «الوحدة» قيمة عليا تتخلل سنن الخلق الكَونية والاجتماعية، وكان طبيعى أن تنبع هذه القيمة العليا من حضارة إيمانية إنسانية قوامها عقيدة التوحيد ووجهتها وحدانية توحيدية حتى إنه بات علينا لزامًا أن نترجمها من المثالية إلى المنهجية فنؤّصلها مفهومًا - ومبدأ ونظرةً كلية يمكن توظيفها فى مجالات التوصيف والتعَليل والتفسير والتحليل لأصول الحركة الدافعة والحيوية المتجددة للكيانات البشرية جماعات وأفرادًا على غرار حركة الكائنات الكونية - وعمدنا فى ذلك السبيل إلى طرح ما أسميناه بالمنطلق «التنموى التكاملى» نقطة بداية

فى وصل المنهجية فى مستوياتها المختلفه وصقلها جملة . ثم إنه من خلال دراسة الواقع العربى ووضعه فى إطار الواقع الدولى المعاصر بتياراته الدافعة واتجاهاته البارزة خلصنا إلى أبعاد التجديد المعاصرة التى ينطوى عليها المنطلق التنموى التكاملى . . . وهكذا وجدنا ونحن نبحث فى المفاهيم المحورية ونتخيَّر بينها أن تَوَّصلنا إلى طرح أسس وبدايات منهجية شاملة متكاملة مستمدة من أصولنا الحضارية ، متفقة مع دواعى التجديد والمعاصرة على مستوى عالمى وإنسانى ، وليس فقط على المستوى العربى والمحلى وشرعنا فى صياغة اجتهادية قابلة للمراجعة والتطوير ولمزيد من التأصيل والتعميق . . . لمثل هذه المنهجية ، ونكون بذلك وضعنا أقدامنا على أول الطريق فى درب شاق طويل ولكن ثمرته وفيرة يانعة يحلو قطوفها . . . وهو الطريق الموصِّل بين «تجديد الأصالة» و«آصالة التجديد» .

كذلك فإنه بوضع المنهج فى إطار المفاهيم الأساسية تحول المحتوى إلى نسيج لبنيان ينطوى تفصيله على توضيح هذه المفاهيم ، وأصبح بذلك التماسك البنيانى كذلك تعبيرًا عن الوحدة المعرفية ، وانعكست هذه القيم المفهومية من وحدة معرفة وتماسك بنيانى فى تصميمنا للمنهج شكلاً وموضوعًا : سعينا للتماسك من خلال الأهداف تفصيلاً وتوضيحًا ، ومن خلال بناء المفاهيم فى إطارها ونسج المحتوى من خلالها حرصنا على وحدة المضمون . وبذلك التقت المفاهيم المستمدة من الموضوع مباشرة بالصور الذهنية المستنبطة من المعالجة والمسلك بطريقة غير مباشرة

لتدعم بعضها البعض وتباعًا لتؤكد منظومة قيمية متسقة تتخلل البنية الشخصية والعقلية للمتعلم. وهكذا نكون قد اتخذنا منطلقًا لتوظيف الاتجاهات الحديثة فى إعداد المنهج العلمى من خلال المفاهيم الشكلية والموضوعية معًا وفى إطار من التواصل الحضارى والابتكارى.

ولا يخفى أن تضمين المنهج للمفاهيم الكونية ونسج مادته العلمية: فى هذا النطاق إنما يسفر عنه مقرر ذو معنى ومغزى. يتجاوز العلم «المجرد إلى العلم النافع» ويخرج عن العلم الذى يرتد إلى المطلق الذاتى، وبدعوى «العلم للعلم» يهوى إلى «علم الغرور» - إلى العلم الهادف(٢٤)، وفضلاً عن ذلك يَضْحَى المنهج ذا بعد تربوى واضح وبين بموجبه يكتسب المتعلم الجرعه القيمية التى تحصّنه من الانزلاق إلى مهاوى العدم والفراغ المعنوى، وتخرجه فى صورة «المواطن الصالح» و«الفرد الأمة» وتعزز من إنسانية ذلك الآدمى الذى كرّمه الله بأن جعله خليفة له فى الأرض. بمعنى آخر، إننا إذا ما رجعنا إلى صدر المشروع المرفق ووضعنا المقاصد والأهداف التى جاءت فيه موضع الاعتبار واستقصيناها عملاً عبر نسيج الإطار المرجعى الذى رسمناه للمحتوى فإنَّه يمكننا أن نخلص إلى توصيف أدق لحقيقة المواطن الصالح والفرد الأمة الذى نسعى له: ويكون ذلك من خلال إعداد «الإنسان العالم» . . . الذى يعقل ويتدبر، و«الإنسان الفاعل» المبتكر . . . الذى يؤمن ويعمل . . . وأخيراً ذلك الإنسان «المسلم» الذى تكتنف جوارحه نفحات السلم والأمان والسكينة والاطمئنان نتيجة ما يحياه من سلم «داخلى» مع ذاته وسلم

«خارجى» مع بيئته الاجتماعية والكونية، وهو . . . فى قرار مكين بينها، يتفاعل معها وهو مستخلفٌ عليها. ويتكامل بها وهى مُسخّرة له فيستعيد بذلك وحدته الذاتية وكماله الخلْقى[٢٥].

****

فاصلة

المنهَج العلمِى المقترح لتدريسِ مَادةِ النُظُمْ السيَاسِيةِ العَربَيَّةِ

١ ـ الغَايَة والأهْدَافُ

٢ ـ المحْتوى

٣ ـ الطَرائق والوسائلُ التعليمية

٤ ـ التقويم

٥ ـ اقتراحَات تحسينِ المنهَجِ

« . . . . . وتطوير المناهج بصورة عامة يستند إلى البحوث العلمية واعتماد المستحدثات، ويتطلب التجريب والاجتهاد وحرية أكبر . . . في تفسير المناهج وفي التماس الخبرات الإنسانية والشواهد لها من البيئة المحلية وفي ممارسة المبادرة والإبداع والابتكار . . .

«من تقرير استراتيجية لتطوير التربية في الوطن العربي ص٤١٣»

****

١- الغاية والأهداف

«إن الاستيعاب المتسلسل للغايات والمقاصد رتبة بعد رتبة هو السبيل إلى إضفاء القصد على حركة التربية... حتى يتجلّى فى سلوك المتعلمين لتصبح التربية واقعًا حيًا فى حياتهم... وأى عمل إنسانى يأتى بلا قصد أحرى أن يكون عبثًا بلا طائل....»

«من تقرير استراتيجية لتطوير التربية في الوطن العربى ص ٤٠٠».

وإذا كان المنهج يتم وضعه وتصميمه وتخطيطه وتنفيذه فى ضوء المقاصد والأهداف عامة، فما هى تلك الغايات والأهداف؟

الغاية والقصد العام :

١- أن يعرف الطالب خصائص الساحة السياسية فى المنطقة العربية .

٢- على نحو يجعله أكثر إدراكًا لمجريات الواقع السياسى العربى الذى يعايشه .

٣- حتى يتمكن من أن يتفاعل معه على نحو إيجابى من واقع موقعه الحالى كدارس وباحث علوم سياسية ومن موقعه المستقبلى كمتخصص فى مجاله أو كمصدر لصنع القرار السياسى من واقع مسئوليته .

٤- هذا كله فى إطار معايشته للواقع السياسى العربى كمواطن منتَم لجماعة الأمة ، مطالب بأن يدرك ما يدور حوله وأن يفهمه ، وأن يكون له الرأى الناضج والموقف الواضح إزاءه . . . وفى بلورة الاتجاهات والمواقف القائمة على إدراك متكامل ورأى ناضج ، متكامل ورأى ناضج ، فإن المنهاج يستهدف تخريج المواطن الصالح القادر على أن يكون القيمة المضافة سواء فى قاعدة رأى عام عربى مستنير أو وفى إطار الصفوة التى تشارك فى الأجهزة السياسية فى الدولة .

هذا بالنسبة للقصد العام من المنهاج فيما يتعلق بالقاعدة الأساسية من الدارسين ، غير أن المنهاج يستهدف غاية أخرى أكثر خصوصية وأبعد أثراً فيما يتعلق بالشريحة المحدودة من مجموعة الطلبة . تلك القلَة المتميّزة التى يمكن أن تَخرج لنا علماء سياسة المستقبل ، أو لنكون أكثَر تحديداً ، تلك العقول المفكرة التى تتمتع بقسط من الاستعدادات الفطرية القابلة للتنمية فى المستوى الذهنى والنفسى ، والتى تؤهلها لبلوغ مدارج النبوغ حتى تشكل لنا نواة الريادة العلمية فى إرساء قواعد علم سياسة عربى أصيل يكون بمثابة لبَنَة فى قاعدة التواصل الحضارى المنشود مع أجيال الرواد الأول من أمثال : الكندى والغزالى وابن سينا وابن رشد وابن خلدون وابن تيمية .

وبالنسبة لتحقيق هذا القصد يسعى المنهاج للاستخدام الأمثل للموقف التعليمى من أجل التكوين العلمى السليم «الطالب / العالم» من جانب، ومن أجل حث خياله الإدراكى والعلمى جنبًا إلى جنب مع استنفار همّتَه وحمايته وبث روح الثقة بالنفس والاعتداد بالقدرات الذاتية والإيمان بالإمكانيات الكامنة فى أصول التراث العلمى العربى الذى عليه أن يتفاعل معه ليؤصل عليه نهضة حضارية علمية عصرية .

الأهداف العامة :

١ ـ تكوين المدركات الأساسية للطالب فى مجال دراسته للنظم العربية على نحو يكسبه القدرة على التمييز بين المضمون والظاهر فى عالم تغمره الوقائع والأحداث كما هو الحال فى العالم السياسى وعلى نحو يمكّنه من التفرقة بين الحواشى والأساسيات فى واقع تختلط فيه التفاصيل وتتداخل وتغلب عليه المداهنة نتيجة طبيعة الظاهرة السياسية والتى يجسمّها الواقع العربى لأسباب موضوعية خاصة به .

٢ ـ أن يصير الطالب قادرًا على استخلاص الاتجاهات العامة فى التطور السياسى فى المنطقة العربية .

٣ ـ أن ينمى قدراته التحليلية النقدية التى تمكّنه من تقويم هذه الاتجاهات وربطها برؤية مرجعية كلية .

٤ ـ أن ينمى قدراته الذاتية على التفكير المنطقى العلمى إزاء مواقف تتداخل فيها بحكم طبيعتها الحقائق الموضوعية مع الشحنات الانفعالية .

٥ ـ أن تنقل الطالب من مستوى التحصيل إلى مستوى الابتكار ، ومن مستوى النقل إلى مستوى العقل ، ومن مستوى التقليد والتوليف بين بدائل فكرية ومنهجية ونمطية متاحة إلى مستوى الانطلاق إلى آفاق الممكن والمعقول وإن لم يكن هو القائم والمألوف . مُحصِّلة هذا الهدف العام هو أن المنهج يستهدف فى أحد أبعاده الرئيسية تنمية العقلية الإنشائية الحضارية 'The architectonic mind' لدى القلّة المميَّزة أو التى لديها استعدادات من هذا القبيل بين القاعدة الطلابيَة العريضة . ولكن كيف تتحقق هذه الأهداف العامة؟

استخلاص لبعض الأهداف المحدّدة :

١ ـ التعرف على السمات الأساسية للتطور السياسى فى المنطقة العربية فى الفترة المعاصرة .

٢ ـ التعرف على المفاهيم الرئيسية القابلة للتوظيف وبعض المعايير والقواعد العامة التى يمكن الرجوع إليها عند رصد واقع النظم السياسية .

٣ ـ أن يتمكّن من توظيف هذه المفاهيم والقواعد والمعايير فى الواقع العربى والربط بين السمات والخصائص المقَدَّمة فى ضوئها .

٤ ـ أن تنمو لدى الطالب المهارات الذهنية التى تمكنه من التعامل الذهنى المرن مع الواقع العربى، فيستطيع أن ينتقل بين المشاهدة والملاحظة والوصف للأحداث والوقائع والجزئيات والتفصيلات من جانب وبين التجريد والتحليل والتركيب لها فى ضوء ما اكتسبه من مفاهيم.

٥ ـ أن يتعرف على أنماط من الفكرى، العالمى المتاح فى مجال دراسة النظم وتحليل الظواهر السياسية فى العالم النامى خاصة، على أن تتجاوز معرفته لها التعرف والتحليل إلى الفهم والاستيعاب والنقد والتوظيف العلمى.

٦ ـ أن يتعرف على نماذج من التراث الفكرى وأن يستخلص منها المفاهيم والأدوات التحليلية ذات الدلالة الفكرية والاجتماعية العصرية، وأن يعيد صياغة الأصول التى تحتويها فى ضوء التطورات الواقعية والعلمية المعاصرة.

٧ ـ أن تُنمَّى لدى الطالب القدرة على تكييف الأدوات التحليلية والبدائل النمطية التى تتيحها له العلوم الاجتماعية المعاصرة، وأن يتعامل معها من موقع القوة (موقع العقل لا موقع النقل) فيصير هو الذى يستخدمها فى فهم وتقييم الواقع العربى، ولا يقعد حبيسًا لها مُسيّرًا إزاء ما تحكم به.

* * *

٢ـ المحتوى

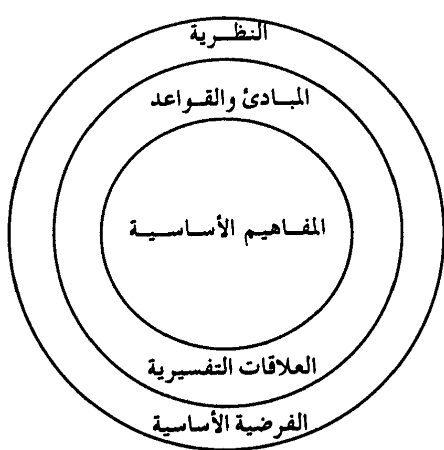
«.. ومما يترتب على هذه الحقائق تعدد الصيغ التى يمكن أن تنظم فيها محتويات الدراسه ومواردها ـ فلا يظن... أن المادة المدرسية تؤلف صيغة واحدة للميدان العلمى الذى تنتمى إليه لا يمكن تجاوزها...».

(من تقرير استراتيجية لتطوير التربية فى الوطن العربى ص ٤٠٧).

نظرة عامة:

ويقوم المحتوى على تصور متكامل للموضوع ـ النظم السياسية العربية ـ من خلال التعرَض له من منظور تحليلى شمولى نقدى يعمد إلى التعامل مع الواقع العربى، لا من خلال توصيف الظواهر والأحداث فى جزئياتها وتتابعها الزمنى قدر ما يستهدف إبراز جوهر هذا الواقع من خلال تحليل الظواهر وإرجاعها إلى أصولها و التعرض للأحداث فى إطار دلالاتها بالنسبة للنظام الكلى. وحتى يمكن التعامل مع الموضوع على هذا المستوى الذى يتجاوز المعلومة إلى توظيفها فى إطار علاقاتها الارتباطية فى إطار مرجعى أعم. . . وأشمل. . . يمكن بترجمة الواقع المشاهد أو الواقع التجريبى الوصول إلى تصور تجريدى

كنقطة بداية انطلاقًا من " from the contextual to the conceptual"
فرضية أساسية أو نظرية جنينية، مؤداها: «أن النظام العربى ينتمى إلى بيئة حضارية محددة منها يكتسب ملامحه التكوينية والحركية، وإليها كذلك يرجع فى خصائصه الوظيفية. وفى إطار هذه الفرضية التى تقدم لنا التصور العام للمعالجة المنهاجيّة «للحقائق» الخاصة بالبيئة العربية نقوم بصياغة بعض القواعد العامة التى تنتظم فيها حركة الدفع والمدافعة - أى التطور - فى هذه البيئة واستجلاء بعض المفاهيم المحورية التى تكون ركيزة المنهاجية. ويوضح الشكل التالى مستويات التحليل المنهاجى أو «دوائر» المدخل.



عرض تحليلى :

١ ـ مبدأ تكامل المعرفة وتكامل المسالك التى تؤدى إليها هو عنوان المدخل لدراسة النظم العربية فى إطار التعريف بطبيعة المادة وتحديد موقعها من مواد أخرى سبق للطالب دراستها فى الأعوام السابقة، ويستهدف المدخل نقاطًا محددة :

(راجع الملحق «١»ص ٧٨) (نبذة حول موقع المدخل من البرنامج الدارسى) .

٢ ـ التعريف بالمنطقة العربية والمقابلة بين المنظورين الأساسيين فى الدراسات السائدة : التعريف «الشرق أوسطى» الذى يبرز التعدد والتباين، والتعريف القومى الذى يستهدف إبراز الوحدة الأساسية فى المنطقة، ولكنه يهدر أبعادًا جوهرية لهذه الوحدة تنتهى به إلى التضييق من آفاقها . طرح تعريف بديل للمنطقة العربية من منطلق المنظور الحضارى . . .(٢٦) .

٣ ـ المقابلة بين المقتربات المتاحة لدراسة النظم السياسية على المستوى النظرى والترجيح بينها على ضوء صلاحيتها للتطبيق على النظم العربية .

(يستهدف هذا الجزء استرجاعًا عابرًا لما سبق تحصيله من مواد أخرى واختبار قدرات الطالب على توظيف هذه المقتربات فى إطار الموقف العملى المحدد الذى تقدّمه النظم العربية .

٤ ـ التعرض لبعض الدراسات المتاحة فى مجال النظم العربية من حيث أسلوب التناول ومحاور التركيز ونقدها النقد البنّاء العملى الذى يبرز مواضع القوة والضعف فى كل منها .

٥ ـ استخلاص الأهمية الملحة لضرورة إرساء قواعد وأسس لمنهاجية مستقلة تتفق فى المقام الأول وطبيعة النظم موضع الدراسة، وتصلح فى مقام لاحق أن تقدم بديلاً متاحًا لتناول نظم متشابهة أخرى، وخاصة فيما يعرف بالعالم الثالث:

٦ ـ عناصر المنهاجية البديلة المستخلَصة وركيزتها تتمثل فى المنظور الحضارى ومنطلقاتها تنموية تكاملية(٢٧).

٧ ـ تأصيل المنظور الحضارى كمدخل لتناول النظم العربية. ويتم هذا التأصيل على مستوى تجريدى تحليلى ثم ننتقل إلى مستوى تجريبى تاريخى.

أ ـ تقديم المفاهيم المنبثقة عن المنظور الحضارى فى سياق تحليل النظام السياسى العربى على المستوى الكلى؛ تبدأ عملية التأصيل النظرى بالتمييز بين مستويات التحليل التى يمكن تناول النظم العربية القائمة على أساسها. واستخلاص نموذج تحليلى من الواقع العربى نشير إليه بالنظام السياسى العربى «كتجريد تصورى» (a conceptua abstraction) قابل للتوظيف التحليلى.

ب ـ من خلال تطويع أنماط التحليل النظمى وبصفة خاصة النموذج الاتصالى ـ نموذج التسيير الذاتى للنظام السياسى الذى قدّمه كارل دويتش(٢٨) ـ نقدم مفاهيم خاصة بالبيئة الحضارية و«الكيان الاجتماعى الحضارى».

جـ- تطويع فكرة الأنماط المثالية لدى ماكس فيبر[٢٩] لمقتضيات النظام السياسى العربى واستخلاص النسق القياسى كمفهوم فرعى له.

(الرجوع إلى المنابع الفقهية والفلسفية للتصور السياسى فى الإسلام لاستنباط خصائص النسق القياسى...).

د- عرض مقابل / مقارن لأنماط قياسية بديلة[٣٠]:

«الدولة الشرعية» وموضعها من «الدولة الدينية»- و«الدولة العقائدية» و«الدولة الليبرالية» / دولة القانون. يلى ذلك عرض موضوعى لخصائص وأركان «الدولة الشرعية»، ونختم الجزء بطرح القيمة العملية الدلالة التحليلية لمفهوم النسق القياسى كمفهوم تحليلى قابل للتوظيف فى الواقع السياسى العربى القائم.

٨- المصادر التاريخية للمنظور الحضارى:

أ- ويقتضى ذلك الرجوع إلى الخبرة التاريخية للكيان الاجتماعى الحضارى العربى للتعرّف على الأبعاد التحليلية للمرحلة التكوينية فى نشأة الأمة[٣١]، وهى نواة الجماعة السياسية الأولى فى المنطقة الحضارية العربية.

كذلك التعرّف على الأبعاد الزمنية والمكانية للتطور فى المنطقة.

ب- أما المصدر الثانى للمنظور الحضارى فنجده فى التراث الفكرى، ومن ثم ينتقل البرنامج إلى استخلاص بعض المبادئ والقواعد التى تحكم التطور فى المنطقة متخذاً مقدمة ابن خلدون مجالاً له... كذلك استخلاص خصائص «المدرسة الخلدونية» فى إطار مقارن مع المدارس المعاصرة (من ماركسية وسلوكية).

٩ - الجزء التالى من المنهاجية يقوم بصقل المفاهيم المقدمة والقواعد والمبادئ المستقاة من المنظور الحضارى بمفاهيم وقواعد مكمّلة منبثقة عن المنظور التنموى. عملية التأصيل المنهاجى هنا تتم فى إطار التطويع للمنظور التنموى، كما يقدّمه الفقه السياسى الأمريكى فى إطار ربطه بمقتضيات الواقع العربى ودواعى المنظور الحضارى.

١٠ - توظيف المنطلق التكاملى فى تحليل الواقع السياسى العربى والتمييز بين مستويات ثلاثة للمنطلق التكاملى فى التحليل: مستوى إجرائى، ومستوى موضوعى، ومستوى مفهومى.

١١ - تقديم المفاهيم المكمِّلة التى توضّح أبعاد الواقع السياسى العربى:

ومنها: «التحديث السياسى» والتطوير السياسى و«الشرعية السياسية»: وهى تعد من قبيل المفاهيم الرئيسية التى تدور فى فلكها العديد من المفاهيم الفرعية والمعادلات الارتباطية مثل: «الظاهرة الجماهيرية»، «التعبئة الاجتماعيه»، «المُشاركة السياسية»، «المجتمع البريتورى» و«النظم الانتقالية». وهى كلها من المفاهيم المتداولة فى فقه التنمية السياسية[٣٢]، إلا أننا فى ترجيحنا بينها وتوظيفنا لها فى مجال تحليل واقع النظم العربية نُكسبها أبعاداً جديدة أكثر مواءمةً والموضع الحضارى (ويستهدف هذا الجزء من منهجنا إعطاء درس عملى مؤدّاه أن الأدوات التحليلية المتاحة هى وسائل تساعد على تبيّن ملامح الواقع والتعرف على حقيقة الارتباطات التى تحكم عناصره وتؤثر فى حركته، أما إذا تحوّلت إلى قوالب تحبس - الواقع داخلها وتضللنا أو تقيدنا فى

تعاملنا معه فهي تتحول إلى موانع ومعوقات للتحليل العلمي . وأن التعامل مع فقه التنمية من قاعدة التطويع ، وتقديمها على مرحلة التوظيف يعد بمثابة خطوة تؤمّن الأصالة في الجهد المبذول لإرساء قواعد المنهاجية البديلة) .

١٢ ـ الشق الأخير من برنامجنا ينطوي على الانتقال بهذه القاعدة المنهاجية إلى المجال التجريبي . . . وأن ننتقل من النظام العربي الكلّي على المستوى التجريدي إلى الواقع السياسي العربي في إطاره النظامي وفي مستوياته المختلفة وحتى نحتفظ بوحدة المنهاجية ولا نخل بمنطلقاتنا الأساسية فإن تناولنا لنماذج من النظم السياسية القائمة في المنطقة العربية يتم في اطار مرجعي أساسه النظام العربي الكلي . . وعلى هذا لا نفصل بحثنا للجزئيات عن ربطها بالكلّيات ـ ولا نغرق مداركنا في التفصيلات على نحو تضيع معه الرؤيا العامة .

١٣ ـ لتحقيق هذا الهدف في الجزء التطبيقي تتم دراستنا لنماذج من النظم السياسية من خلال طرح القضايا المشتركة(٣٣) التي تعترضها والمقابلة بين السياسات المتّبعة إزاءها في المواقف المغايرة ، ومن ثم نتخذ من قضايا متعاقبة المداخل لطرح المواقف المحدَّدة والمقارنة بينها . التحديث ـ التطوير السياسي(*) ـ قضية الشرعية ـ قضايا التكامل ـ وهكذا تتحول المفاهيم التحليلية التي سبق طرحها في بنائنا المنهاجي إلى قضايا عملية عند ردّها إلى الواقع العربي وتوظيفها فيه . . . ويراعى عند اختيار النماذج التطبيقية أن يكون هناك قدر من التوازن والشمول فلا نركّز على

* راجع الملحق رقم «٢» ـ ص ٨١ .

المشرق العربى دون المغرب ولا نغفل أنماط الحكم التى تقدمها لنا الجزيرة العربية ـ وكذلك نراعى تمثيل مختلف النوعيات والتيارات أو الاتجاهات السياسية التى تكرسها النخبات والنظم الحاكمة فى المجال السياسى العربى .

١٤ ـ تنتهى خاتمة المساق إلى صياغة لطبيعة الأزمة فى الواقع السياسى العربى على ضوء المفاهيم والقواعد التى تمّ اختيارها فى إطار نماذج الحكم المختلفة ، ونخلص إلى أن عناصر الأزمة هى عناصر الحل ، ويتم الربط بين مُقومّات نهضة النظام السياسى العربى فى الفترة الحالية ، ومُقومات النشأة الأولى له ونخص فى إطار البحث المسالك الممكنة للتطوير فى المنطقة العربية أهمية العمل على توحيد المدارك على المستوى الرأسى والأفقى فى الجماعة السياسية أسوة بالعلاقة الارتباطية التى قامت عند منبع النظام بين توحيد المدارك وتماسك الجماعة ـ قاعدة النظام ـ والانطلاق الحضارى للنظام .

والدعوة الختامية لهيئة الدارسين أن يُسهموا بجهودهم فى ملء هذه الثغرة فى المحيط الثقافى الحضارى العربى لرأب الصدع فى بناء الجماعة السياسية ولتحويل النظم السلطوية من نظم انشقاقية أساسها القهر إلى نظم وفاقية أساسها الرضا From ‘Dissensus’ to ‘Consensus’ .

* * *

٣- الطرائق والوسائل التعليمية

«وهى حلقة وسطى فى سلسلة العمليات التربوية تتجلّى فيها جهود المعلّمين فى الواقع التربوى بصورة مباشرة وتتألف فى جوهرها من ترجمة الأغراض والمحتويات التربوية العامة إلى خبرات إنسانية فى المواقف التعليمية، ووظيفتها الأساسية هى تنظيم هذه المواقف بما يؤدى إلى تنمية القدرة على التعليم وتمكين المتعلمين من ممارسة التّعلّم اعتماداً على جهودهم الذاتية، وبالتالى من تطوير شخصياتهم بكافة جوانبها، ويترتب على ذلك أن هذه المواقف خير ما تكون أن تتألف من تواصل فعّال وحوار نشط بين المعلّم والمتعلّم يتجنب فيه المعلّم مواقف التلقين وفرض المادة... ويستبدل بذلك مواقف الهداية والتوجيه وتنمية اهتمام المتعلّم وبواعثه... وتمكينه من الإقبال عليه».

(من تقرير استراتيجية لتطوير التربية فى الوطن العربى) (ص ٤١٩)

«وتعتمد الوسائل التعليمية أصلاً على وسائط التواصل وتشمل: اللغة، والصور، والرمز، والحركة..».

(من تقرير استراتيجية لتطوير التربية فى الوطن العربى) (ص ٤٢٣)

ونجمل العرض فى النقاط التالية توضيحًا لوسائط وأساليب منهجنا.

١ - المحاضرة المدعَّمة بالوسائل التعليمية المساعدة .

٢ - المناقشة العامة .

٣ - حلقات البحث التى تقوم على المجهود الذاتى للطالب ويقوم فيها المعلِّم بدور الرائد الموجِّه والمنظِّم . . . ومن الأساليب المقترحة لتأمين فعالية وجدوى مثل هذه الحلقات هو تحديد الموضوعات أو القضايا موضع التدارس مسبّقًا . . . أو اختيار مؤلِّف أو كتاب بعينه يُعدُّ له الدارسون فى تخطيط جماعى مسبَّق (٣٤) .

٤ - المناظرات وافتعال المواقف والأطروحات (Simulation) كذلك تساعد على توضيح الرؤية ، وتشجع روح البحث والتنقيب وتقصِّى الحقائق ، كما أنها تساعد على تكوين الاتجاهات وتكوين الرأى الواعى ، وهى من أنجح الوسائل لتحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية نافعة ولربط الحقائق ببعضها على النحو الذى يبلور المواقف فضلاً عما تنميه من مهارات أدائية نفسحركية .

٥ - الوسائل المرئية البيانية : ومثال للأدوات التى يجب استخدامها عمليًا : خرائط جغرافية / سياسية - خريطة زمنية توضّح موضع نظم الحكم فى المنطقة العربية على مدى تاريخى متصل ، والصور الفوتوغرافية ذات الدلالة الحضارية مثال ذلك :

أ - أنماط معمارية منتشرة فى المنطقة الحضارية العربية من شأنها توضيح الارتباط بين أنماط معيشية مشتركة وأنماط تربوية سائدة لتجسيد المفاهيم المجردة (مثل وحدة المفاهيم والاتجاهات) . . . إلخ فى إطار «أمّة» جماعة واحدة .

ب ـ صور تمثل لقطات من حياة الجماعة فى مواطن مختلفة من المنطقة العربية الحضارية : (الأسواق فى بلاد الشام والمغرب مثلاً ومقارنتها بما يشهده الطالب فى الأحياء الشعبية والأسواق حوله فى القاهرة .

جـ ـ صور لمخطوطات من التراث العلمى والفكرى .

٦ ـ الرحلات الهادفة للمواقع التاريخية والعمرانية والمعالم التنظيمية المتاحة فى البيئة التعليمية المحيطة به لتمثل المفاهيم المجرَّدة فى مجال التنظيم والسياسة والتنشئة الاجتماعية والتعامل مع المواقف الحيوية بالنسبة للجماعة السياسية فى مواقع المعايشة والممارسة .

٧ ـ الشرائح التعليمية (Slides) التى تُجمل نقاط الموضوع وتوضِّح عناصره وتربط بينها وتحفظ تتابع الموضوع والتركيز واستيعاب المادة . ويمكن الجمع بين أكثر من طريقة فى إعداد هذه الشرائح وعرضها .

****

٤ـ التقويم

«فالتقويم فى جوهره حلقة متّصلة بحلقات أخرى فى العملية التربوية، وهذه تصدر أصلاً عن تحديد الأغراض التربوية فى المواقف التعليمية، وفى اختيار المحتويات الملائمة لتحقيقها فى صورة خبرات إنسانية، وما تشتمل عليه من العمليات العقلية واعتماد الطرق والوسائل التعليمية المناسبة لتنظيمها وتمكين المتعلم من بذل جهوده لممارسة تلك الخبرات والتحليلات العقلية، ومن التحقق من مدى بلوغه للأغراض المحددة التى تدور عليها العملية التربوية بتمامها. وبتقويم جهوده، وما أنجزه فيها، وبالتالى استثمار نتائج هذا التقويم بمكافأة الإنجاز واستشعار الرضا والثقة بالنفس من أجله، وبتعديل الجهود حيثما كَمن التقصير فيها أو بتعديل العملية التربوية أو بعض أجزائها... وذلك بما يمكن أن يوصف بـ«التغذية الراجعة».

وهكذا، لا يكون التقويم عملية مستقلة منفصلة عن غيرها قائمة بذاتها، بل هى حلقة فى سلسلة متصلة متعدّدة الحلقات يكون التقويم ختامًا لها، بل تستخدم نتائجه فى دورة جديدة من دوراتها المتواصلة، فحركتها دائرية أكثر منها خطيّة، وهى حلقات شاملة متكاملة يستند بعضها إلى بعض..».

(من تقرير استراتيجية لتطوير التربية فى الوطن العربى) (ص ٤٢٥)

والعرض التالى يوجز فى المضمون :

١ ـ تقويم فى بداية العام ويستهدف :

أ ـ التعرّف على مستوى الدُفعة .

ب ـ أن ينمّى فى الطالب الإحساس بوحدة المنهج الجامعى على مدى السنوات المختلفة .

جـ ـ أن يختبر قدرة الطالب على الربط بين المواد المختلفة التى يأخذها من خلال وضعه أمام قضية محددة فى إطار المادة الجديدة التى هو مقدم عليها .

د ـ أن يكسب الطالب الاتجاه الوجدانى الإيجابى تجاه العملية فيقبل على المادة .

٢ ـ تقويم مع نهاية الجزء الأول من العام الدراسى ، محوره العملية التعليمية ، ويستهدف تصحيح المسار ، ويتم عن طريق وضع عيّنة ممثّلة من الأسئلة التى ترمى إلى اختيار أبعاد مختلفة من المهارات المَعرفية المكتسبة فى خلال الجزء الأول وقياسها من خلال معايير موضوعية تتضمنها الأسئلة .

٣ ـ تقويم خلال العام بصفة دورية ـ محور هذا تكوين الطالب ، وهدفه الأساسى (ie. Formative Evaluation) ويستهدف التقويم الدورى :

أ ـ تنشيط الطلبة والدورة التعليمية .

ب - وضع الطلبة فى موقف يمكّنهم من التعرّف أولاً بأول على مدى استيعابهم للمادة .

جـ - تنمية العادات الحميدة فى المتابعة .

د - تنمية القدرات التحليلية والمهارات التطبيقية من خلال الممارسة .

هـ - تُعود الطالب موقف الامتحان وكسر حاجز الخوف والقلق المعتاد الذى يؤثر عليه وعلى أدائه من جانب ويدفع به إلى السلوك المنحرف أحيانًا .

٤ - تقويم نهاية العام (Summative Evaluation) ويستدعى الترجيح بين الأسئلة والاختبارات الموضوعية واختبارات المقال .

ومزية الاختبارات الموضوعية فى مجال دراسة مواد العلوم السياسية أنها :

١ - تُنمّى فى الطالب القدرة على التفكير من خلال ما تقدمه له من بدائل .

٢ - تُعلِّم قواعد الفكر العلمى المنظَّم الذى يقوم على طرح الفروض المختلفة ثم القيام بعملية الانتقاء أو الاختيار بينها من خلال عمليات الترجيح المنطقى بينها فى ضوء المعايير المعرفية والوجدانية والمرور بمراحل الاستبعاد والتفضيل .

٣ ـ يمكن أن تشجِّعه على التفكير الذاتى والابتكارى من خلال مواجهته بقضايا فى مشكلات مثارة أو قابلة للحل .

٤ ـ تحويل المعرفة النظرية إلى قضايا حيوية ومشكلات مطروحة على نحو يستوجب الحل (أو الحلول البديلة) يساعد الطالب على توظيف معلوماته وفكره وقدراته المعرفية والمهارية فى إطار يربطه بمجتمعه ويُزكِّى فيه روح الانتماء للجماعة[٣٥] .

* * *

٥- اقتراحات تحسين المنهج

«.. إن المناهج لا توضع لتثبت دائمًا وإنما هى تقترح ليتم تطويرها باستمرار...».

(من تقرير استراتيجية لتطوير التربية فى الوطن العربى) (ص ٣٩٩)

أما عن تعدد صيغ المواقف التربوية فى ضوء الاتجاهات العامة فى طرائق التعليم، وهو من المجالات التى نخصّها فى اقتراحاتنا فقد أوصى التقرير بما يعزز من اقتراحاتنا فى هذا الشأن إذ يوصى فيما يوصى بما يلى:

«تجميع المتعلمين على صيغ متعددة وفقًا للأغراض التربوية المتوخاة وعدم الوقوف عند صيغة جامدة هى صيغة الصف المدرسى..».

(من تقرير استراتيجية لتطوير التربية فى الوطن العربى) (ص ٤٢١)

وذلك لأنه، وعودة للاتجاهات العامة فى الطرائق:

«ليست هناك طريقة واحدة وإنما هناك طرق متعددة... وهى إنما تتعدد وتتنوّع بتنوّع أغراض التعلُّم ومحتوياته وبتنوُّع استعدادات المتعلمين... ومستوياتهم».

(من تقرير استراتيجية لتطوير التربية فى الوطن العربى) (ص ٤٢٠)

وفيما يلى البيان :

١ ـ أن أى مبادرة لتطبيق منهجية علمية متطورة ومتجاوبة مع مقتضيات المرحلة الحضارية الراهنة لمنطقتنا العربية ، إنما هى محكومة بالموقف التعليمى العام بما يشمله من قيم واتجاهات وتشريعات وسلوكيات ـ تُعد فى جملتها من عوائق التطوير . ونجد أن أحد معطيات هذا الموقف التكوينى المؤثر أن المؤسسات التعليمية فيه كثيرًا ما سبقت المناهج فانعكست الأوضاع وتحوّلت المؤسسات عن وظيفتها الطبيعية فى توفير الأطر والقنوات التى تُحسّن المناهج وتترجمها عملاً وبناءً وسلوكًا ومسارًا ـ إلى أن تصير بمثابة الحواجز والأسوار التى تُعوق تطبيق هذه المناهج وتُقيّد حركتها .

غير أنه من حسن الحظ أن العلاقة بين المؤسسات والمناهج ليست آحادية الاتجاه ، ويحكم ذلك التبادل والتفاعل بينهما فإن أى إنجاز فى مجال المناهج تأتى مردوداته مضاعفة على الموقف التعليمى بأسره ، الأمر الذى يدفع بقوى الإصلاح ولا يدع مجالاً لليأس والإحباط .

ومن ثم فإنه إذا كان المنهج الدراسى المقدم لمادة النظم السياسية العربية يتم تطبيقه حاليًا فى إطار من القيود والمعوقات الموضوعية التى تحد من توظيفه الأمثل إلاّ أن هناك من المقترحات ما يزيد من فعاليته رفعًا للكفاية وتعميقًا للنفع على كافة المستويات . ونقتصر على إيراد بعض النماذج لها

فى مـجـال إعـداد المنهج تصــمـيـمًـا وتنفـيـذًا فى إطار بعض المقـدّمـات الضرورية :

أ ـ ومحورا التحسين المنشودان هنا هما : الطالب المتعلّم والمادة موضع العلم والتعلم، وهدف كلّ منهـما الارتفـاع بمستوى الاسـتيعـاب لدى الطالب وبمستوى التعمّق والجدّية والنفع قبَل المادة . أما مقتضيات هذا التـحسين فـمـزيد من المرونة ومـزيد من الانطلاق فى الخيـال الإدراكى لتحرير الموقف التعليمى من الجمود ولدفع المنهج من خلال اجتياز الموانع والحـواجـر ؛ والمرونة المطلوبة لكســر جـمـود التنظيم لا بد أن ترتبط باسترجاع فى وضوح وتبيان لأهدافنا التعليمية .

ب ـ ومنهجنا يستهدف عملية التعلُّم ولا يقتصر على التعليم . . . وإذا كان التعليم يرتبط بالتلقين ومعًا يلتقيان داخل القاعات المخصَّصة فى إطار من الرتابة والتكرار وفق الجدول المحدد من الساعات المقرَّرة على مدى العام الدراسى الذى عادة ما يختزل إلى أشهر خمسة ـ ينفضُّ إثرها الجمع وكل إلى غايته منصرف . . . فإن التعلُّم، الذى ينصب على اتجاه ذهنى واستعداد نفسى / وجدانى بالدرجة الأولى، إنما يتطلب اجتياز الحواجز والأسوار بالمعنى الحرفى وتجاوز الرتابة «والروتين» اللتين ترتبطان بالمنطق الوظيفى الإدارى دون أن يكونا شرطًـا فى منطق العلم والتعلُّم .

جـ ـ حتى إننا إذا ما اتفقنا مع الاتجاهات الحديثة فى أن للبيئة الخارجية التى تتم فيها عملية التعلُّم أثرًا كبيرًا فى رفع كفاية الموقف التعليمى . . . وأن المؤثِّرات الخارجية الموضوعية إنما تنعكس على عمليات الاستيعاب

فلا يفوتنا فى اقتراحاتنا أن نتناول ضرورة تطوير الطرائق والأساليب التى بموجبها يتم تطبيق المنهج وتنفيذه.

٢ - يعنى ما تقدم أننا ونحن نرسى قواعد المنظور الحضارى فى تأصيل منهاجى لتناول المادة أنه ينبغى علينا ألاّ نقتصر فى اختيارنا للمكان الذى يتم فيه التدارس والتحصيل على القاعات الخاصة المُعدَّة لهذا الغرض، وإنما علينا أن نتجاوزها إلى مواقع المجتمع التى تزخر بمخلَّفات ومعالم الحضارة العربية - نبادر مثلاً بتحويل صحون الجوامع الأثرية فى القاهرة إلى محافل للتدارس والتناظر والحوار العلمى فيكتسب العلم بذلك حرمة فوق حرمة - وتبقى القاعات الجامعية نقطة للتجمع ومواقع الانطلاق والتنظيم الأوّلى لمنهجنا الجامعى فى هذا الموضع.

ومن خلال إحياء مواقع التراث العمرانية تكون على درب التواصل الحضارى عملاً ونصيراً أقرب إلى روح الحضارة العربية، التى نتلقَى أصولها الفكرية نَظَريًا داخل هذه القاعات - كما أننا بذلك نعمل على ربط العلم بالمجتمع عملاً، ويخرج الأستاذ وتلميذه - وهما معًا نموذج «للعالم المتعلِّم» - من صومعة حصينة وقاعة مغلقة دون من سواهم - على المجتمع الذى يكون أحوج إليهم ويلتقيان على ملأ فى مواقع لها حرمتها العلمية والحضارية، وفى هذا تجسيد حى للمجتمع المتعلِّم ونواة واقعية لانتشاره من خلال الدعوة القُدوة - (هذا فضلاً عمّا يحمله هذا السلوك الحضارى المتطور من حل لبعض الاختناقات الإدارية التى تتمثّل فى توفير القاعات المتاحة وفى أثناء الساعات المفروضة والتكيُّف مع العطلات الرسمية وغير

الرسمية) ـ ثم إننا إذا ما كُنّا ندعو مع واضعى مشروع التطوير التربوى فى الوطن العربى إلى إقامة المدارس الفكرية لدينا فى جامعاتنا، فإن ذلك لن يتحقق خلف أسوار موقف تعليمى متجمِّد ومنغلق قدر ما يتحقق فى المناخ الحضارى المتجدد الذى يتيحه التفاعل الحى مع الأجواء الحضارية التى نعيشها من خلال منهجنا بل وبقدر معايشتنا لها.

وهكذا يمكننا أن نُجمل فوائد هذا الاقتراح فيما يحققه من:

- إحياء لمعالم حضارتنا فكرًا وعملاً.

- تواصل حضارى مع تراثنا.

- تواصل اجتماعى مع مجتمعنا.

- علاج فعّال للانفصام والازدواجية السائدين فى نظامنا التعليمى وفى نمط الشخصية المتعلِّمة لدينا.

ونقتصر على هذه النقطة فى اقتراحاتنا لتطوير المنهج المقدم على مستوى الطرائق والأساليب لتنفيذه. وقد اتخذنا نموذجًا لما نعنيه من الدعوة لكسر الجمود وإعمال الخيال الإدراكى فى تحقيق أكبر قدر ممكن من الاستيعاب والتعلُّم فى إطار تحقيق أهداف المنهج ومقاصده.

- أما إذا ما انتقلنا إلى اقتراحات ترتبط بالمحتوى والمضمون للمادة الدراسية موضع المنهج فإننا يمكن أن نوجزها فى نقاط محددة، وهى موجّهة إلى مستويات ثلاثة فى دائرة المسئولية التعليمية، بعضها يمكن

تطبيقه على مستوى قسم التخصص أو الكلية، والبعض يقتضى تدخل الجامعة (وهى هنا جامعة القاهرة بصفتها الجهة القُطرية المعنية)، أما البعض الآخر فموضعه الأجهزة العربية المتخصصة من مؤسسات تربوية وتعليمية وعلمية على المستوى العربى، سواء فى دائرة الأقسام المناظرة والكليات والجامعات العربية الأخرى أو فى إطار الأجهزة المتخصصة على المستوى الجماعى. وهذه النوعية الأخيرة من مقترحاتنا هى موضع جهد مستقل لما لها من حيوية وأهمية. وعلى هذا نقتصر هنا على نقاط موجزة تنحصر فى المستوى الأول والثانى.

أ ـ على مستوى قسم التخصص ـ قسم العلوم السياسية ـ يجب أن يتم قدر من الدراسة الجدية والتنسيق الفعّال لإدخال مواد إضافية ـ بصفة تكميلية أو أساسية ـ لتدعيم محتوى المنهج المقدَّم فى نطاق مادة النظم العربية ـ مثال: مادة فى التراث الإسلامى، أو مادة فى التاريخ السياسى للحضارة الإسلامية أو فى مناهج التفسير التاريخى ـ أو فى أصول الفقه والشريعة، ويكون ذلك خلفيّة لدراسة النظم السياسية المعاصرة فى المنطقة الحضارية العربية (راجع فكرة النَسق القياسى).

ب ـ كذلك علينا إعادة النظر فى محتويات برامجنا لتلافى بعض الثغرات البنيانية الأساسية فيها وتقويمها. كيف ندرس النظم العربية مثلاً ولا يوجد الموضع فى برامجنا القائمة للتعرّف على النظم السياسية التى تنتمى إلى فصيلة كيانية واحدة ـ وهو الكيان الحضارى العربى الإسلامى ـ فيقف الوعى المعرفى عند حدود الدولة العثمانية عامة بالنسبة لتركيا؛

وتقوم الثورة فى إيران ويحدث الغزو الشيوعى فى أفغانستان ولا يوجد المتخصص الذى يستطيع فى إطار المساقات المتاحة أن يقول المفيد لقاعدة من المتعلمين المتعطشين للمعرفة الحائرين فى الفهم فى تطورات يخالجهم حسهم الحضارى الدفين فى أنها ذات شأن ومعنى لهم- ويكون هذا القصور فى أسبق قسم تخصصى فى العلوم السياسية فى المنطقة العربية وفى الجامعة الأم فيها.

المهم فى هذه الاقتراحات إعادة النظر فى المواد التى تُدرَّس لتحقيق تنسيق أكبر بينها وتلافى مواقع قصور فى أبنيتها أو لإدخال المواد الإضافية والتكميلية- ولذلك يجب أن يخضع تدريس هذه المواد لمنهجية علمية مشتركة تحفظ للمعرفة فى هذه المجالات وحدتها الأساسية وتضمن تكاملها، فتؤمِّن بذلك تطوير شخصية وعقلية المتعلِّم لدينا فى نضج واتساق وتوازن وشمول.

جـ- فى إطار القسم كذلك يلاحظ أنه وفقًا للجدول المخصص، فإن المنهج المقدم يتم تطبيقه على مدى محاضرات أسبوعية (لمدة ساعتين) وكل ما جاوز ذلك، يكون بمحض إرادة المحاضر والطلبة، والوضع الأصوب يقتضى تخصيص قاعة بحث رسمية منتظمة لمادة النظم العربية لأسباب ترتبط بطبيعة المادة ذاتها، وأسباب ترجع إلى طبيعة المعالجة المنهاجية التى وضح أنها تبرز الجوانب النظرية وتقتضى أن تكتمل بجانب تطبيقى يكون محوره التعليم الذاتى- يجمع فيه الطالب البيانات الموضوعية ويتابع تطور الأحداث والمواقف حوله ليقوم من خلالها

بتوظيف المفاهيم والقواعد التى يتلقاها فى المحاضرة، وحتى يمكن أن تنتظم فى إطار هذه القاعات المناقشة والحوار، فيتحقق بذلك التفاعل ويتأكد موضع الجهود الذاتية وكلاهما عنصر أساسى فى عملية التعلُّم.

د- على مستوى أكثر عمومية، فإن هناك ضرورة لوضع حد للفواصل المصطنعة بين حقول الدراسات المتقاربة ولتحقيق قدر أكبر من التعاون المنتظم أو على الأقل الاتصال المنظم بين العاملين فى مجالات متقاربة لتبادل الخبرات وتوزيع المهام بينهم على نحو يحقق صالح الطالب ويحد من عواقب التداخل والتضارب أو التناقض والازدواج الذى يكوَن ضحيته الطالب. وكذلك على نحو يحقق تطويرًا للمنهج الجامعى فى اتجاه يتفق ومقتضيات النهضة العلمية الحديثة. ثم إن مد الجسور بين التخصصات المتقاربة مطلوب على المستوى الرأسى، أى فى إطار القسم الواحد والكلية الواحد، وعلى المستوى الأفقى، أى فى إطار الكليات داخل الجامعة.

هـ- وبانتقالنا إلى مستوى الجامعة فى اقتراحاتنا هذه نذكر أنه قد يكون فى تنفيذ الاقتراح المقدم لمجلس جامعة القاهرة فى غضون عام ١٩٨١م بخصوص إنشاء مركز خاص للدراسات الإسلامية والعربية المدخل العمليُّ السليمُ للتنسيق بين الجهود المشتركة ولدفع الترشيد المنهجى- فضلاً عمّا فيه من مزايا توفير بعض الخدمات الأساسية المفتقدة الآن.

و- وأخيرًا وليس آخرًا- ألا يكون من الخير الكثير بالنسبة لتطوير المناهج الجامعية عامة وتطوير المنهج المقدم خاصة، أن تأخذ الجامعة بزمام

المبادرة لتنشيط جهاز أعلى مثل المجلس الأعلى للجامعات العربية؟ لما فى تنشيط مثل هذا الجهاز من فائدة محققة، سواء فى مجال النهضة العلمية والفكرية فى دور التعليم العالى عامة أو فى مجال استثمار المنهج الجامعى فى الارتقاء بالعمل العربى المشترك ومتابعة ما يكون قد بدأ فعلاً فى هذا المجال التعليمى من جهود .

* * *

تعقيب

وبذلك نكون قد طرحنا بعض الاتجاهات الحديثة فى إعداد المناهج، متجاوزين المعالجة النظرية التى تعرض وتستفيض نقاشًا وتقويمًا إلى المعالجة التطبيقية فى إطار مشروع محدد نقدمه كنموذج مقتصد، يشمل الخطوط العريضة التى يجب أن يتضمنها الإعداد العلمى للمنهج الدراسى أيًا كان مجال التخصص. فالإعداد لمثل هذا المنهج يمر بخطوات ومراحل معدودة فى تسلسل، ولا يمكن إغفال إحداها دون أن يؤثر ذلك على سلامة البنيان الكلى، وبموجب هذه الخطوات وجدنا أنه لكل منهج غايات وأهداف تقدم المادة العلمية أو المحتوى المنهجى، فى ضوئها، والتى تنعكس بدورها على الطرق والأساليب التى يتم بموجبها نقل المادة العلمية وتنفيذ أهداف المنهج ولا تنتهى عملية الإعداد المنهجى بدون أن تستوفى المعايير الواجبة لقياس الأداء والتحقق من إنجاز الأهداف والوقوف على أوجه القصور لتلافيها والتعرف على مواضع التعديل والإضافة لرفع كفاءة العملية التعليمية وتعميق نفعها، ومن هنا جاءت أهمية التقويم- إعدادًا وتنفيذًا- كضرورة بنيانية لتصحيح مسار المنهج تصحيحًا ذاتيًا، وإذا كان استمرار المنهج لا يعنى جموده فإن إعداده لا يعنى اكتماله،

ومن ثم فإن خير ضمان لمواصلة الجهود التطويرية يتمثل فى أن يفتح المنهج بابًا على آفاق تتجاوز المُتاح إلى المُمكن، وانطوى ذلك على انفتاح المنهج على التعزيز الذاتى المتصل من خلال سعيه إلى توظيف موارد وإمكانيات كامنة فى البيئة التعليمية ولكنها معَطَّلة أو مجُهَّلة ومهدرة فتخرج عن دائرة «المتاح» لحظة إعداد المنهج ووضعه موضع التنفيذ فى إطار المعطيات القائمة، فإن هذه الإمكانيات الكامنة تنطوى على قيمة مضاعفة أضعافًا تضاف إلى المنهج المُعَد جملةً - أهدافًا ومحتوىً - وسائلَ وتقويمًا لو أنَّه قُدر لها أن تُسخَّر لتؤتى غلَّتها وتَعُمّ آثارها العملية التعليمية فى لحظة مستقبلية.

وهكذا جاء المشروع المرفق فى أبواب متوالية يُفَصِّل فى بعض الأحيان ويوجز فى أغلبها؛ ليراعى إجمالاً الاقتصاد صياغة وعرضًا دون أن يهدر الأهداف الأساسية منه، سواء فيما يتعلق بالموقف التعليمى ذاته، أو فيما يخص القضية التطويرية بشقيها الكفائى والوحدوى. فى الحالة الأولى يترتب على توضيح الأهداف ونسجها من خلال المحتوى مدى التطبيق المنهجى على مدار الفترة المُقدّرة له وأن يتحقق ربط الطالب بالمجتمع العربى وتعميق شعوره بالانتماء إليه وقدرته ودافعيته للعطاء، كما يُخرّج الطالب وهو أكثر اكتمالاً مع ذاته . . . على المستوى الفكرى والنفسى معًا وقد ترسخّت هويته ونمت مهاراته على توظيف قدراته الفكرية من منطلق التزاماته الأخلاقية.

أما فى الحالة الثانية علينا أن نذكر أن النموذج الذى طرحناه إنما هو وليد الخبرة والتجربة . . . ولا يقتصر على كونه تَصوراً مثاليًا مجرداً . . . فهو يخرج من ثنايا الممارسة الجامعية . وفى قاعة عتيدة من قاعات جامعاتنا العربية ، ويُراد به أن يكون سابقة للتداول والتشاور والانتفاع المتبادل فيما بين الخبرات المتقاربة أولاً ، ثم يُراد به أن يكون خطوة فى سياق حوار متصل يستهدف تطوير التعليم والمناهج التعليمية فى وطننا العربى ثانيًا ، وأخيراً وليس آخراً ، يُراد به أن يضرب المثل الحى من واقع عملى على إمكانية تحويل شعار «الأصالة والتجديد» إلى واقع يُحتذى به فى مجالات الحوار والتطوير المنشود .

* * *

واصلـــــة

مرفقات المنهج

١ - نُبْذَة حول مَوْقع المَدْخَل مِنَ البَرنَامج الدرَاسِيّ .

٢ - نموذج لإعْدَاد مُحَاضَرَة مِنْ خِلاَل استراتيجية تَحدِيد المُهِمَة .

١- نبذة حول موقع المدخل من البرنامج الدراسى

وللمدخل البرنامج موقع خاص فى منهجنا المقترح، يتجاوز فيه الوظيفة الشكلية من تبادل المعارف بين الأستاذ والطلبة والتقديم للموضوع على النحو الذى جرت عليه تقاليد جامعتنا، إلى وظيفة استراتيجية تكوينية يتوقف عليها المسار العلمى للمنهج أثناء العام الدراسى على المدى الزمنى المحدد له من جانب، كما تتوقف عليه تهيئة القدرة الاستيعابية للمتعلّم من جانب آخر.

ويرجع ذلك إلى مفهومنا للمنهج، فالمنهج روح ومعالجة قبل أن يكون تلقينًا وتحصيلاً لمادة علمية محددة، وأن هذه المادة العلمية تشكل الفرصة أو المناسبة لموقف تعليمى أشمل يستهدف سلوكيات الطالب كمواطن مثقف متكامل الشخصية يستطيع من خلال تنمية قدراته الذاتية المبدعة أن يواجه مواقف الحياة - فى المجال الخاص والعام - ومن خلال تعميق القيم الإيجابية فى نفسه يستطيع أن يؤمن الوجهة والكيفية التى تكون عليها مواجهته العملية فى غمار الحياة العامة. وبينما يعتمد تحقيق هذا المفهوم العام للمنهج على الممارسة العملية الممتدة وعلى حسن

توظيف الموقف التعليمى على مدار اللقاءات المتجددة خلال العام، إلاّ أن الأمر يستوجب تمهيدًا خاصًا له. فإن عملية التوجيه السليم على المستوى النفسى والإدراكى يمكن أن تسهم إسهامًا إيجابيًا فى نجاح التجربة. . . فهى تفتح قنوات التعامل المقبل بين أطراف الموقف التعليمى، وهى التى تسمح بتحويل المادة من إطار جمود ها المعرفى إلى مجالها الحيوى كحقل لبلورة هذا الموقف بصفته موقف تشييد وبناء إنسانى.

لذلك أجدنى أخصص لقاء المدخل لبث تلك الاتجاهات على المستوى المعرفى والوجدانى فى القاعدة التعليمية على سبيل التمهيد لعمليات التطبيق المنهجى اللاحقة، فالمدخل كل عام يعد بمثابة دعوة متجددة لمواصلة الموقف التعليمى وللاستزادة من حصيلة الخبرات المتاحة والعمل على إثرائها للدفعات المتعاقبة أو «لجيل الخلَف»، وللاستعداد - من خلال هذا وذاك - لمواجهة المواقف الحضارية الأكثر عمومية عند الخروج من المجتمع الأصغر، المجتمع الجامعى، نحو المجتمع الأكبر المجتمع الجماعى. أما مضمون هذه الاتجاهات التى يستوحيها المدخل إلى المنهج فهو ما جاءت ترجمته فى تحديد المقاصد والأهداف العامة للمنهج.

وخلاصته، إنه فى تحديد نظرتنا إلى المنهج يجب مراعاة الخصوصيات التالية:

١ - أن المدخل لا ينصب على المقرر أو البرنامج الدراسى بقدر ما ينصب على المنهاج العام، وأن إعداد منهاجية تتناول النظم السياسية العربية إنما هو جزء من منهج جامعى كلّى.

٢ ـ أن المدخل يكاد يكون الشق الوحيد من «المقرر» الدراسي الذى يقدم عليه الطالب، وهو متحرر من سائر القيود النفسية التى تحدُّ واقعيًا من قدراته على التحصيل وعلى رأس هذه القيود «عُقدة الامتحان».

٣ ـ ومن ثم، فإن للمدخل موقعًا خاصًا فى الموقف التعليمى، حيث ترجح فيه كفَّة الأبعاد الوجدانية الانفعالية على الأبعاد المعرفية، وأن استثمار المدخل يضمن منذ البداية الانتقال بالموقف التعليمى إلى مبتغاه.

* * *

٢- نموذج لإعداد محاضرة من خلال استراتيجية تحديد المُهمة

عنوان المحاضرة : «أزمة التطوير السياسى فى المنطقة العربية»

«التقديم» :

إن وجود تصور كلّى للمنهج الدراسى فى مادة معينة لا يغنى عن صياغة محددة لتفاصيل هذه المادة فى إطار هذا التصور الكلّى. . . وكل محاضرة بمثابة «مُهمَّة»، وتحليل المهمة إلى عناصرها الأساسية يكون بمثابة أحد الاستراتيجيات المتاحة عند إعداد المحاضرة العلمية فى موضوع من الموضوعات التى يشملها المنهج ؛ علمًا بأن هذا الإجراء الكيفى يشكّل خطوة أولى وشرطًا أساسيًا للقيام بعملية التقويم التى تأتى فى عداد الحلقات المكمِّلة فى الإعداد العلمى للمنهج الدراسى كما قدمناه.

ونقدم فى هذا السياق نموذجًا عمليًا يوضح ما نعنيه بإعداد المحاضرة من خلال تحديد مضمونها وتحليلها إلى عناصرها الأساسية، وراعينا فى

اختيارنا لموضوعها وهو «أزمة التطوير السياسى فى المنطقة العربية» أن يتَّسم بقدر من العمومية والشمول من حيث الأبعاد والقضايا التى يثيرها.

وقبل أن نعرض لمهمتنا، نُبدى بعض الملحوظات المبدئية على النموذج المقدم، فإنه فضلاً عنَ هدفه الوظيفى المباشر فى التمهيد لعمليات التقويم المنضبطة والضابطة، فإننا نجد أن تحديد الأهداف من المحاضرة - التى قد تُلقى على أكثر من لقاء - يكون ذا نفع مزدوج على الموقف التعليمى: وذلك من خلال ما ينجم عنه من آثار إيجابية على أداء المعلِّم/ المحاضر من جانب، ومن خلال تعميق القدرة التعليمية لدى الطالب / المتعلِّم من جانب آخر، حيث إن تحديد الأهداف وتوصيفها على هذا النحو وتحليل أصولها إلى فروع إنما هو بمثابة رحلة رأسية وغوص فى أعماق الوعى الذى يحيط بالموقف التعليمى فى لحظة محققة، ومن خلال هذا التعميق للوعى المراد من هذا الموقف لدى الأطراف المعنية جميعها على السواء، يمكن أن يتحقق ذلك القدر من المعايشة المشتركة لأبعاد الموضوع على النحو الذى يضمن الحد الأمثل من الاستيعاب له، وبذلك يكون قد تحقق أحد الشروط الأساسية التى يستوجبها الموقف التعليمى الناجح.

* * *

وتفترض المحاضرة أن الطالب مُلمٌ بخلفية عامة من الأساسيات، التى سبق أن تعرف عليها فى المدخل المنهاجى، وقد خرج منه بالإطار المرجعى الذى يمكنه من الفهم والربط والتحليل لظواهر الواقع السياسى

العربى، وعلى سبيل الاسترجاع نجد أن مؤدى هذا الإطار أن النظم السياسية العربية توجد فى مجال حيوى مميز أساسه بيئة حضارية/ محددة أفرزت كيانًا حضاريًا له خصائصه الكيانية والحركية، وأن معيار تدهور أو تطور هذا الكيان النوعى المميز، إنما يتوقف على مدى اقترابه من نقطة التوازن الحركى التى تتحقق كلما ارتفع معدل التناسق بين الكيان الاجتماعى الحضارى العربى والبيئة الحضارية له، أما النظم السياسية السائدة فهى تكون بمثابة الوسيط والمؤشر الذى يمكن من خلاله الاستدلال على هذا المعدل سلبًا وإيجابًا.

ومجمل هذه المحاضرة كما يتضح من عنوانها أن التقلبات الحادة وارتفاع معدل النمو والتغير فى المنطقة العربية ليس بالضرورة دليلاً على بلوغ التنمية والتطوير السياسى على النحو الذى يدعم التناسق الكيانى البيئى، ومن ثم فالسؤال المطروح هو أين مواطن التعثر؟ ومنحى التناول التالى للموضوع فى صيغة الأهداف المرصودة هو التحقق من هذه الفرضية.

الهدف النهائى من المحاضرة وغايتها:

هو أن يتكون لدى الدارس الرؤية الواضحة لمسار الأحداث فى المنطقة العربية أساسها عقلية ناضجة واعية قادرة على التمييز بين المستويات المختلفة للظاهرة السياسية والفصل بين ما تحمله الأحداث من عواقب وما تبطنه من دلالات ممكنة، والربط بين الظواهر المتباينة فى إطار إدراكى

متكامل يرتقى إلى إرجاع الجزئيات إلى كلياتها الموضوعية ومتابعة الاتجاهات التى تسفر عنها، وحيث إن القاعدة المستهدفة من هذه المحاضرة هى صفوة متميّزة من العقول الشابة المتفتحة فى مقتبل عمرها الاجتماعى، ونتيجة أن المجتمع الذى تنتمى إليه يجتاز طوراً إنمائيًا فى هذه المرحلة من مراحل نموه التاريخى وكنتيجة كذلك لوظيفة الجامعة كمؤسسة تكوينية ريادية بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية فى المجتمع، هذا كله فضلاً عن طبيعة المادة موضع الدراسة ذاتها، فإن الهدف الذى نقصده فى إعدادنا وتنفيذنا لهذا الجزء من المنهج، هو أن نُقرن الهدف المعرفى الخاص بتكوين العقلية والمدارك الموائمة للرؤية المذكورة إلى مسرح الواقع السياسى العربى بالاتجاهات الوجدانية والدوافع الحركية التى تُزكى من قيم الولاء والشعور بالانتماء إلى المجتمع العربى وتنمى من تصوَر المسئولية والالتزام تجاهه، هذا كله فى مسار العمل على تخريج ذلك الجيل القادر على التفاعل مع مجتمعه فى إطار إعداد علمى تربوى سليم ومتكامل يؤهّله لأن يكون على وعى بما يريد، وعلى معرفة بكيفية الوصول إلى ما يريد، وبالدافعية والعزم للبذل فى سبيل إدراك ما يريد، وبالإيمان والثقة فى قدراته على تحقيق ما يعتزم عليه - ومن ثم تصير الغاية التى نقصدها فى إعدادنا لموضوعنا وتنفيذنا له هى تكوين الرؤية الناضجة الواعية الموزونة، القابلة للتوظيف العملى النافع فى الإسهام فى تطوير هذا المجتمع: المجتمع العربى الحديث.

* * *

ومن خلال تحديدنا للهدف النهائى والذى نوجزه فى: تكوين الرؤية + توليد الالتزام، نقوم بتحديد بعض الأهداف العامة فى هذا الصدد، ونتبعها بتفصيل لبعض الأهداف الإجرائية على النحو الذى يمهِّد السبيل لإعداد نماذج من الاختبارات الموضوعية والذاتية المطلوبة فى هذا المجال، وهذا فى الواقع هو بيت القصيد من إعداد المحاضرة على النحو المتقدم والذى يعتمد على تحديد المضمون من خلال حصر الكليات، ثم تحليل هذه الكليات إلى جزئيات فى سياق من التتابع التفصيلى، يتخذ شكل التمييز بين الأهداف وبعضها، وتصنيفها بين الموضوعية، والإجرائية أو العامة، والوسيلية، وهذا ما يعرف بالإعداد للمحاضرة من خلال عملية تحديد المهمَّة «Task Analysis»، والتى تكون وظيفتها الأساسية، كما أشرنا، التمهيد لعمليات التقويم من خلال مواضع الاختبارات وتمكين أطراف الموقف التعليمى من التعرف موضوعيًا على الأهداف التى يسعى إليها.

* * *

الأهداف العامة:

١ ـ أن يعرف الطالب مجموعة من المفاهيم العامة والأدوات التحليلية القابلة للتطبيق فى الواقع العربى.

٢ ـ أن يصبح قادرًا على التوظيف العملى للمدركات والأدوات المكتسبة فى فهم وتحليل الواقع السياسى العربى.

٣ ـ أن يعرف الملامح الأساسية للتطور السياسى فى المنطقة العربية .

٤ ـ أن يحدد مواطن الأزمة فى هذا التطور على أن يتبين العلّة والملامح والمسار لها وعلى أن يكون قادرًا على تصور الحلول .

٥ ـ أن يميِّز بين المُتاح والمُمكن فى الواقع العربى وأن يعيد صياغة الواقع المتاح فى ضوء ما هو ممكن تجاوزًا لما هو كائن .

الأهداف الإجرائية :

(ونبدأ بالعموميات لنتدرج منها إلى الفرعيات بمكوناتها وجزئياتها) .

١ ـ أن يستخلص الطالب الملامح الأساسية للتطور السياسى فى المنطقة العربية .

٢ ـ أن يحدِّد الأهداف التى يستهدفها التطور السياسى .

٣ ـ أن يُعرف مضمون التطوير السياسى فى الواقع العربى .

٤ ـ أن يذكر عناصر التطور السياسى .

٥ ـ أن يُوصِّف أبعاد الحركة السياسية على مستوى المنطقة جملة وتفصيلاً .

٦ ـ أن يُفَرِّق بين اتجاهات التقَّلب والتغير السياسى وأن يُفرق بين معنى «التطور» السياسى ودلالة «التطوير» السياسى .

٧ ـ أن يميِّز بين العوامل الدافعة والعوامل المعرقلة للتطور السياسى .

٨ ـ أن يُعدّد الخصائص الرئيسية للبيئة السياسية العربية .

٩ ـ أن يُعرِّف الكيان الاجتماعى الحضارى العربى، وأن يفصل بينه وبين غيره من الكيانات المغايرة.

١٠ ـ أن يُقرن بين ما يعرف بالشخصية القومية والكيان الاجتماعى الحضارى.

١١ ـ أن يرسم سمات الشخصية العربية ككيان اجتماعى حضارى مميَّز.

١٢ ـ أن يُعرِّف الموقع الحضارى للمنطقة العربية، ويشرح دلالاته.

١٣ ـ أن يميِّز بين الأبعاد الجغرافية والإقليمية والاستراتيجية لمضمون «المنطقة» وبين الأبعاد الحضارية لها بما فيها من عناصر تاريخية وثقافية واجتماعية.

١٤ ـ أن يربط العلاقة بين البيئة الحضارية والشخصية القومية من خلال تحديده للعلاقة بين البيئة الحضارية والكيان الاجتماعى الحضارى.

١٥ ـ أن يحلِّل مكونات الشخصية العربية ويُرجعها إلى أصولها التاريخية مميزًا بين الأصول البيئية الطبيعية، والأصول البيئية الحضارية.

١٦ ـ أن يربط بين التطور السياسى المعاصر فى المنطقة العربية ونشأة الدعوة القومية الحديثة.

١٧ ـ أن يحدد نشأة ومسار الدعوة القومية فى المنطقة العربية.

١٨ ـ أن يذكر فضائل الفكر القومى بحركاته السياسية فى المنطقة.

١٩ ـ أن يسجل الآثار الناجمة عن التباين والتعدد فى التيارات الفكرية فى المنطقة.

٢٠ - أن يوضّح المعايير التى يمكن على أساسها تصنيف النظم .

٢١ - أن يذكر النظم التى تقوم فى المنطقة على أساس الدعوة القومية «حركة أو حزب» .

٢٢ - أن يقارن بين المنطلقات الفكرية للحركات السياسية التى وصلت إلى السلطة وتحولت إلى نظم حكم وبين مسارات هذه النظم والسياسات التى نفذتها .

٢٣ - أن يربط بين المقدّمات والنتائج فى رصد الأحداث السياسية فى المنطقة .

٢٤ - أن يشرح الدور الذى يمكن أن تلعبه الأطراف المختلفة فى النظام السياسى على المستوى الكلى والجزئى فى عملية التطوير السياسى .

٢٥ - أن يعرض هذه الأدوار فى شكل صياغات بديلة .

٢٦ - أن يرصد الإمكانيات المختلفة المتاحة فى الواقع العربى، والتى يمكن أن تكون من معطيات التطور .

٢٧ - أن يعدد المعوقات التى تحول دون تحويل هذه الإمكانيات من معطيات تطوير كامنة إلى طاقات إنجاز محقّقة .

٢٨ - أن يصوغ الإمكانيات / الاحتمالات المستقبلية الممكنة فى تطور المنطقة من خلال تبديل أنماط التجمع للعوامل المختلفة فى الظروف المختلفة .

٢٩ - أن يُرجح بين هذه الاحتمالات فى ضوء الحجج الموضوعية .

٣٠- أن يُرتِّب أولويات العمل السياسى فى المنطقة العربية .

٣١- أن يُحدِّد مسالك الاقتراب تجاه هذه الأولويات .

٣٢- أن يُسند الأدوار اللازمة إلى العناصر والأطراف أو المجموعات المختلفة كل بما يناسب ما لديها من إمكانيات للحركة .

٣٣- أن يُحلِّل التداخل القائم بين الأبعاد المختلفة للعمل السياسى فى الساحة العربية .

٣٤- أن يُصنِّف النظم السياسية فى المنطقة وفقًا للمعايير المختلفة (قارن ٢٠) .

٣٥- أن يُميِّز بين النظم العقيدية أو نظم «الدعوة» وبين النظم التى تنشأ تبعًا للملابسات السياسية أو فقًا للعرف والتقاليد .

٣٦- أن يُقابل بين المفهوم القومى والمفهوم الحضارى فى تناول القضايا العربية .

٣٧- أن يُحدد مراحل التطور السياسى فى المنطقة العربية فى الفترة الحديثة .

٣٨- أن يُميِّز فى مسار التطور السياسى بين المؤثرات الإيجابية والمؤثرات السلبية فى بلورة الكيان الاجتماعى الحضارى العربى .

٣٩- أن يُفرِّق بين نوعى التطور فى المجال الحيوى العربى، التطور ذى المنشأ (التركيبى) الذى يمتد عبر فترة زمنية متواصلة، وبين التطور ذى

الطابع (الخَلْقى) الذى لا يشترط العنصر الزمنى ولا يستوفى بالضرورة المقدمات الوضعية المتاحة فى موقف تاريخى محدد .

٤٠ ـ أن يُحدِّد العلاقة بين مستويات الواقع السياسى ويحللها .

٤١ ـ أن يُحدِّد العلاقة بين متغيرات الواقع السياسى ويشرحها .

٤٢ ـ أن يربط بين المتغيرات الداخلية والخارجية .

٤٣ ـ أن يُقرن ويوازى بين التطور فى النظم العربية المختلفة ويُقدِّر معدلاته .

٤٤ ـ أن يُحدِّد شرحًا وتحليلاً وتأصيلاً القضايا المطروحة على الساحة العربية .

٤٥ ـ أن يبرز المعايير التى يقوم على أساسها بتصنيف هذه القضايا .

٤٦ ـ أن يُحدد خصائص النخبة المثقفة فى المنطقة العربية .

٤٧ ـ أن يُكيِّف العلاقة القائمة بين النظم ومجتمعاتها (توصيفًا وتحليلاً) .

٤٨ ـ أن يشرح النماذج المتباينة من القيادات التى عرفتها المنطقة .

٤٩ ـ أن يرصد محاولات التعاون الثنائى ومتعدد الأطراف فى المنطقة العربية ويميِّز بين مستوياته .

٥٠ ـ أن يربط بين المحاولات التى قامت فى مجال التعاون العربى وبين الواقع التاريخى والملابسات السياسية التى تمت فى ظله .

٥١ ـ أن يدرج نماذج التعاون ومعه مقياس نوعى متدرج فى ضوء المستوى والنطاق الذى تضمنته .

٥٢ ـ أن يُفرِّق بين المحاور التى قامت حولها هذه المحاولات و يجمعها حول ثلاثة محاور رئيسية (فكرية ـ شخصية ـ تنظيمية) .

٥٣ ـ أن يوضِّح الدور الذى ـ لعبته الأطراف المختلفة فى القيام بالمحاولة أو إجهاضها .

٥٤ ـ أن يُقوِّم هذه المحاولات فى إطار كل من ملابسات النشأة وعواقب المآل .

٥٥ ـ أن يُعرِّف خصائص الأزمة وطبيعتها فى الواقع العربى .

****

هَوامِش وإحالات مرجعية

(١) انعقد المؤتمر العام للمنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم فى دورته السادسة عشرة فى ديسمبر (١٩٧٠م)، حيث أعلن بداية العقد الدولى للتعليم واتخذ قرارًا بموجبه انعقدت اللجنة الدولية لتطوير التعليم تمهيدًا لبحث الاستراتيجيات التعليمية على المستوى الدولى. ورأس اللجنة أحد أعلام الحياة العامة فى فرنسا (أدجارفور) وضمت إليها نخبة من كبار التربويين من مختلف البلاد، منهم عبد الرازق قدورة - أستاذ الفيزياء النووية بجامعة دمشق والذى صار عضوًا فى لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية العربية فيما بعد. وكان من باكورة أعمال هذه اللجنة التقرير القيم الذى رفع شعارات الاتجاهات الحديثة فى التربية: من المدرسة التعليمية إلى المجتمع المتعلم، «والعلم من المهد إلى اللحد»

انظر:

The Report of the International Commission on the Development of Education, **Learning to be:** The World of Education Today and Tomorrow (Unesco - Paris, 1972).

(٢) انظر التقرير القيم الذى أعدته لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية فى البلاد العربية فى نوفمبر ١٩٧٦م، بعد أن مكثت (٤) سنوات فى تدارس الموضوع، وقد رأس اللجنة أ. د/ محمد أحمد الشريف، والأستاذ/ عبد الحميد مهدى، ود./ عبد الرازق قدورة، ود./ عبد العزيز البسام، ود. محمد الهادى عفيفى ود. نجاتى البخارى. واللجنة وليدة قرار أصدره المؤتمر الرابع لوزارة التربية والتعليم العربى المنعقد فى صنعاء فى ديسمبر ١٩٧٢م فى شأن وضع استراتيجية لتطوير التربية فى البلاد العربية. وقد جاء الفصل التاسع والأخير من التقرير بتوصيات حول سبل ووسائل تنفيذ الاستراتيجية التى وضعتها اعتمدت فيها مراحل أربع - ومرحلة الانطلاق التى تتبع عمليات الحوار والإقرار تنطوى على «التخطيط الشامل ووضع الأسس للتطوير نحو الأصالة والتجديد ومواجهة المشكلات الحادة، بمنهجية علمية . .» راجع ص ٥٩٠ : ٥٩٣.

(٣) وقيل فى التعليم العالى إنه . . . «قمة النظام التعليمى» وكل إصلاح فيه لا بد أن يؤثر على المستويات الأخرى من التعليم وهو معمل الفكر والبحث عن الحقيقة ومجال الخلق والابتكار وهو المركز الرئيسى لتكوين القادة والمفكرين والعاملين فى جميع مواقع المسئولية والتوجيه.

وللأستاذ محمد الهادى عفيفى، الرؤية والفكر والآفاق التربوية ما جعله أهلاً للتقدير على المستوى الدولى والقومى. انظر مقاله فى «الاتجاهات المعاصرة فى التعليم الجامعى» فى «مجلة الثقافة العربية» (العدد الثانى ١٩٧٤م) ص٢٤.

(٤) انظر تقرير استراتيجية تطوير التربية . . ص ٤٠٦ .

(٥) وقد جاء تنوية بهذه الوظيفة الحضارية فى تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية فى السياق التالى «لا يزال للأمة العربية من عقيدتها (الإسلام) ذلك النظام المتكامل من القيم الإنسانية والاتجاهات العقلانية ـ وما يزال لها من تراث حضارتها ذخيرة وافية من الخصائص الذاتية والإنجازات الفكرية وهى حرية أن تحتفظ بهذا الخير جميعه وأن تستثمره فى مواجهة هذه العصر والاستفادة من تقدم العلم والتقنية والفنون . . . وابتكار صيغ جديدة منه تتلاءم وحاجاتها ومطالبها وتتفق مع خصائصها ومقوماتها . . . وهى جديرة أن تنشئ لها نظامًا مميزًا من الفكر والثقافة ومن شئون الحضارة العامة تمتد مقوماته إلى أصولها السليمة فى ماضيها الحى يكشف عن مقدراتها على الإبداع والابتكار ويؤلف لها رسالة تسهم فيها بدائية الشعوب وبإغناء الحضارة الإنسانية وتطورها» وقد جاء ذلك فى سياق الدعوة للتكامل بين الأصالة والتجديد وشرح دواعيه .

استراتيجية تطوير التربية ص ٣٥٦ .

أقرن بالهوامش رقم ٢٣، ١٠ .

(٦) عنوان فصل فى كتاب يعالج موضوع التعليم وبناء الإنسان ـ يرى المؤلف فيه أن التعليم بمثابة «المتوازية الأخلاقية للحرب ـ The Moral Equivalent» .

انظر :

L. P. Jacks, **Education and the Whole Man** (New York & London, Harper Bros. 1931) P. 27.

تمثل الثلاثينيات سنوات المحنة والتأمل بالنسبة للفكر الأوروبى فى مجالات مختلفة منها المجال التربوى، الفيلسوف الإنجليزى برتراند راسل مثلاً ـ على خلاف جاكس يعبر عن قلقه حول التأثير السلبى للمناهج التعليمية على الملكات الذاتية والابتكارية للفرد .

B. Russell, **Education and the Social Order** (London, 1932).

قارن بالمنظور الإيجابى للتعليم فى التراث الفكرى العربى، حيث يربط ابن خلدون بين التعليم والعمران مستفيضًا فى أصول العلم وفروعه وشروط التعليم وأهدافه وطرائقه جاعلاً منه صناعة كفيلة بتوليد الصنائع، ولازمة الحضارة والعمران .

انظر : المقدمة ـ الكتاب الأول / الفصل السادس .

(٧) مع مطلع السبعينيات كانت موجة علم المستقبليات قد اجتاحت المجال التعليمى . انظر :

R. W. Host, ed. **Foundation of Futurology in Education** (ETS Publications, 1973).

وقد ساعد على ترويج هذا الاتجاه المستقبلى باكورة من الكتابات تنبئ

بتطورات حازمة تنجم عن الانفجار المعرفى وثورة الاتصال منها Alvin Toffler, Future Shock (New York 1970).

الانعكاس المباشر فى الاتجاهات الحديثة فى التعليم جاءت أكثر اعتدالاً من تسليمها بالتغيير كمنطلق أساسى فى تصميم المناهج، وظهر شعار: «التعليم المتكيف - Adaptive Education ليحتل موقعه مع شعار «التعليم الذاتى المتكيف مع حاجة الفرد (الإفرادى) Individualised Education »، دخلت مصطلحات «الاستراتيجيات» و«الابتكار» فى معجم المداولات التعليمية. انظر:

Thomas, **World Problems in Education** (Unesco, Paris, 1975) Ch. 1 & 6.

وجاء مشروع تطوير التعليم فى الوطن العربى فى فصله الأول متجاوبًا مع هذه التيارات العالمية، أما عن مضمون حركة التغيير هذه واتجاهاتها فى الوطن العربى، فانظر:

استراتيجية تطوير التربية ص ١٧٥ : ٢١١.

(٨) ولا يخفى طبيعة الارتباط بين التعليم والتنمية: حول التعليم فى المجتمعات النامية جاء مؤلف جماعى فى الستينيات فاتحة فى الموضوع وهو يربط بين التعليم والنخبة السياسية.

J. S. Coleman, ed., **Education and Political Development** (Princeton N. J. 1967).

خاصة المقدمة والفصلين الخامس والسادس، ولدراسة متخصصة سبقته وإن كانت أضيق نطاقًا وأعمق تناولاً جاءت مواكبة لإعلان عقد التنمية الدولي:

A. Curle, **Educational Strategy for Developing Societies: A Study of Education and Social Factors in Relation to Economic Growth** (London, Tavistock, 1963).

وعلى مستوى المطبوعات الدولية اللاحقة نجد المجلد الخامس من صحيفة «اليونسكو» يختص بمشكلات التعليم فى الدول النامية (اليونسكو - باريس ١٩٧٥م)، وفى نفس العام صدرت دراسة استقرائية شاملة ترصد العلاقة بين التربية والتنمية.

Education on the Move A Companion Volume of 'Learning to Be' (Unesco, Paris, 1975).

وفى المجال العربى نجد المؤتمر الفكر الأول للتربويين العرب. ينعقد فى بغداد (يونيو ١٩٧٥م) ويتخذ موضوعًا له دور التربية فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى الوطن العربى. انظر العرض فى مجلة الثقافة العربية (العدد الرابع ١٩٧٦م) وكان قد سبقه المؤتمر التربوى لتطوير التعليم ما قبل الجامعى فى دمشق (أغسطس / أب ١٩٧٤م)، وقدم فيه د. محمد أحمد غنام مقالة فى «استراتيجية التربية فى العالم العربى». فى التربية من أجل التنمية - سوريا -

وزارة التربية، د. ت)، وفى إطار ربط التربية بالمجتمع وطرح نظرية تربوية للتنمية جاء كتاب د. محمد لبيب النجيحى: «دور التربية فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية» (القاهرة - الأنجلو ١٩٧٦م)، وحرى أن لجنة تطوير التربية العربية أخذت بمفهوم «الاستراتيجية التحديد الشامل للتربية العربية فى نطاق التنمية الشاملة للوطن العربى» (ص ٣٣٢)، وجاء ذلك فى إطار توصيف الترابط بين التربية والتنمية: «استراتيجية تطوير التربية. .» (ص ٤٦٣ - ٤٦٥) وللدراسة بهذا الصدد انظر ملحق التقرير: ٣٤ - ٤٢ كذلك راجع الندوة الإقليمية لمستقبل التعليم فى البلدان العربية - اليونسكو - بيروت - ٧ - ٩ أكتوبر.

(٩) انظر: P. H. Coombs, **The World Education Crisis**

A Systems Analysis (New York, O. U. P. 1968) P. 175.

وهو يحدثنا عن ضرورة التوازن بين اعتبارات التكييف والكيف فى أوضاع فيها ميل دفين للتثاقل والركود - وقد جاء بملخص لتقرير المؤتمر الذى عقد لمناقشة الأزمة: العالمية للتعليم التى عقدت فى جامعة كورنيل / ويليمسبرج فى أكتوبر ١٩٦٧م، والتى كان من ثمارها هذا الكتاب الذى يقدم نظرة مبتكرة فى حينها لتنظر إلى قضايا التعليم وعلاجها فى إطار تحليلى نظمى متكامل. وتحديداً لدور الجامعات كمؤسسة قيادية. انظر.

(١٠) دور الجامعة وتطوره يعرض له فى منظور تاريخى د. عبد العزيز

القوصى فى مقدمة مقالة «المدرس الجامعى» ـ مجلة الثقافة العربية (العدد الرابع ١٩٧٦م) ١٢ : ٢٤ ـ كذلك يجمل أهداف الجامعة الحديثة (ص ١٨) ـ أما «رسالة الجامعة فى عالم عربى يتجدد» يقدمها د. قسطنطين زريق فى فلسفة تربوية متجددة فى عالم عربى يتجدد (بيروت ١٩٥٩م)، وجاءت التطورات الاجتماعية والسياسية فى الوطن العربى تدعم من دعوة «الريادة الفكرية» للجامعة على حد تعبير د. حسن صعب: (التيارات الفكرية بين الطلاب الجامعيين اللبنانيين) فى «الطالب الجامعى فى لبنان ـ مستقبله ومشكلاته» ندوة أقامتها رابطة الأساتذة الجامعيين فى بيروت (أبريل ١٩٦٩م) ص ١٥١ ـ ١٦٣ كذلك ص ٢٧ ـ ٥١ قارن ما جاء حديثًا فى ندوة حول دور الجامعة فى تطوير الفرد وتغيير المجتمع، شئون عربية (١) مارس سنة ١٩٨١م.

(١١) ولا يتأتى ذلك بدون وجود فلسفة تربوية تعليمية واضحة المعالم. وجاء فى مقدمة د. فاضل الجمالى فى ذلك «إن حاجة المربين فى العالم الإسلامى اليوم هى إلى فلسفة تربوية إسلامية جديدة تنهض بالشعوب علميًا واجتماعيًا واقتصاديًا... كذا عقائديًا وأخلاقيًا وهو يبادر بخطة تربوية محددة. انظر نحو توحيد الفكر التربوى فى العالم الإسلامى (ط ٢ ـ تونس ١٩٧٨م) المقدمة وهناك قدر محمود من المتابعة فى الحوار التربوى الإسلامى بلغ أوجه بانعقاد المؤتمر العالمى الأول للتعليم الإسلامى تحت إشراف جامعة الملك عبد العزيز (١٣٩٧ / ١٩٧٧م)، ومن المفيد تحليل أعماله فى منظور مقارن مع مؤتمرات غير متخصصة سبقته ومتابعة ما نتج عن كلّ منها لرصد مؤشرات المد الإسلامى فى المجال التعليمى ولا بأس من اتخاذ تقرير اللجنة

الثقافية المنبثقة عن المؤتمر الإسلامى العام المنعقد بذى الحجة سنة ١٣٨٤ / ١٩٦٥ بمكة المكرمة أيضًا بداية لما جاء فيه من تشخيص موضوعى للواقع القائم وتوصيات أرفقت به، وترتبط قضية تطوير فلسفة تربوية عربية إسلامية بأبعاد التحدى الحضارى الذى يبرزه الصراع العربى الإسرائيلى والذى يزداد الفكر التربوى العربى إدراكًا له ـ ولما للتربية والتعليم من دور أكبر فيه. انظر: محمد منير مرسى التعليم العام فى البلاد العربية (القاهرة، عالم الكتب ١٩٧٤م) ص ٢٣، وطبيعى أن يستأثر هذا الموضوع باهتمام اللجنة المختصة بوضع استراتيجية لتطوير التربية فى الوطن العربى: حول محورية الأهداف والمقاصد انظر: تقرير اللجنة. . (١٩٧٦م) ص ٤١٠ و٤٣٣، وصياغة لمبادئ الفلسفة الاجتماعية التربوية العربية راجع ص ٣٧٠ وما بعدها.

(١٢) من الكتابات التى تبحث فى أصول التعليم وتاريخه نجد آدم عقد الالوى، نظام التعليم العربى وتاريخه فى العالم الإسلامى، بيروت، دار مكتبة الحياة ١٩٦٧، وكذا لمنظور تاريخى على المغرب العربى انظر معالجة الطاهر بن عاشور أليس الصبح بقريب (تونس ١٩٦٧)، ومسحا للأوضاع القائمة راجع دراسة محمد منير مرسى (١٩٧٤م) أعلاه كذلك مقال حول «مشكلات التعليم الجامعى فى البلاد العربية» د. محمد الهادى عفيفى فى الثقافة العربية (العدد الثالث ١٩٧٥م) ص ٤٧ : ٦٥، ولنظرة مستقبلية راجع مقالة د. عبد العزيز القوصى «مستقبل التعليم فى الوطن العربى» الثقافة العربية (العدد الثانى ١٩٧٤م) ص ١١-١٩، كذلك د. عرفات عبد العزيز

سليمان - الاتجاهات التربوية المعاصرة (القاهرة الأنجلو ١٩٧٧م) الفصل الثانى، ولا يفوتنا أن نشير إلى دراسة متخصصة فى منظور حضارى قدمها المفكر التربوى من أصل عربى والأستاذ لجامعة لندن - د. عبد اللطيف طيباوى:

A. L. Tibawi, **Islamic Education: Its Traditions and Modernisation into the Arab National Systems** (London, Luzac, 1972).

(١٣) ومن الأهداف المعلنة للمنهجية العلمية المقترحة لتجاوز هذه الظاهرة، انظر التقرير فى استراتيچية لتطوير التربية ص (٤٠١)، والتمزق والضياع هو مصير كل مجتمع اقتلع عن جذوره وافتقد الرؤيا الفلسفية التى توجه العملية التربوية التعليمية، وإن كان الكاتب الأمريكى أمرسون قد أطلق خياله بعض الشيء إلا أنه قد جاء بوصف بليغ لمثل هذا الحال: حيث قال: «إن وضع المجتمع لهو ذاك الذى يوجد فيه الأعضاء وكأنهم قد عانوا عملية بتر من جذع الأصل، وهم يهيمون هيما فلول من الوحوش (العرجاء) ها هنا الإصبع وهناك الرقاب والفروج والكيعان - شلاء متحركة نعم، ولكن إنسان آدمى كامل . . . أبدًا».

E. Becker, Beyond Alienation: A Philosophy of Education for the Crisis of Democracy (New York, 1967) p. 3.

وتعددت محاولات تشخيص العقلية العربية وسماتها ومن أبرز ما جاء فى ذلك الحوار الذى دار بين بعض المثقفين العرب فى ندوة «أزمة التطور الحضارى

فى الوطن العربى» التى عقدت فى الكويت فى نيسان: أبريل ١٩٧٤م، من المفيد ما جاء حول التمزق الفكرى فى انعكاساته الشتى وارتباط ذلك بالتجربة الاستعمارية والغزوة الثقافية، انظر مجلد الندوة المذكورة ص ١٤٣ - ١٥٤، بينما أشار د. شاكر مصطفى إلى «إشكالية الغربة المزدوجة» فى محيط المثقف العربى (ويقصد بها: الغربة عن العصر والتراث معًا) ص ٦٣ وهو يعرض للجذور التاريخية للأزمة فى المجتمع العربى.

(١٤) ويعود استخدام هذه العبارة إلى إخضاع المجال التعليمى لمنطق التحليل الاقتصادى - ونموذجًا لمعالجة قضايا التعليم والتطور السياسى فى البلاد النامية من منطلق اقتصادى، انظر:

B. Hoselitz, 'Investment in Education and its Political Impact' in J. S. Coleman, ed., Education and Political Development - op. Cit.

غير أن الاستثمار فى المجالات الإنسانية يتجاوز معادلة الموارد والأعداد والمعايير المادية البحتة حتى إننا لنعد الكتابات التى تعرض للمناهج الحديثة على ضوء معايير الاغتراب الإنسانى، إنما تقع فى إطار دراسات الاستثمار التعليمى وكأنها تخص المعايير المعنوية له. ومن الدراسات النقدية المتأصلة التى تدعو لتطوير المناهج فى إطار منهج أساسى يبرز وحدة المعرفة منبعًا ومآلاً. ويحدثنا بيكر عن:

... the search for that single unifying principle for our Whole Curriculum..., See Ernest Becker, **Beyond Alienation** p. 254.

وقارن : P. F. Drucker, **The Aqe of Discontinuity** (London 1969) بل إن ما يدعى بثقافة الاغتراب، وهى ثمرة عصر التكنولوچيا ومذاهبه الوضعية المادية السائدة تشكل حافزًا لإعادة النظر فى أسس المنهج ومضمونه.

W. Roy Niblett, ed., **The Sciences, the Humanities and the Technoiogical Threat** (University of London Press, 1975) PP . 92 - 95.

(١٥) انظر المؤلف الذى صدر عن الندوة التى عقدت فى بيروت فى أغسطس ١٩٥٥م، والتى نظمتها رابطة الجامعيين فى لبنان، «فلسفة تربوية متجددة لعالم عربى يتجدد» (مرجع سبق ذكره) ويتضمن إلى جانب مجموعة البحوث المقدمة - محضر الجلسات وملحق فى «مقترح لعقيدة تربوية عربية» وهو بيان من (٢٥) نقطة (ص ٢١٧ - ٢٢١): والدكتور فاضل الجمالى ممن تابعوا جهودهم فى هذا المجال على مدى أكثر من عشرين عامًا منذ ذلك التاريخ. . حيث قدم - «فلسفة تربوية متجددة - أهميتها للبلدان العربية» - ولم تخفت آمال التربويين. فقد واكبت الجهود الفردية الجهود الجماعية، وفى نفس العام الذى صدر فيه مجلد اللجنة العربية لوضع استراتيچية عربية تربوية صدر مؤلف يبحث ويقترح: نحو فلسفة عربية للتربية (القاهرة - دار الفكر العربى ١٩٧٦م) للدكتور عبد الغنى النورى، والدكتور عبد الغنى عبود (انظر خاصة الباب الثالث به). . .

راجع التقرير **استراتيچية لتطوير التربية**. . . لمبادئ التربية العربية. راجع التقرير ص ٣٣٤-٣٥٩.

(١٦) انظر أعلاه - الهامش رقم (٢).

وجاء هذا القرار تتويجًا لتوصيات سبقته فى مؤتمرات عربية نظمتها الجامعة العربية بالتعاون مع اليونسكو فى بيروت (١٩٦٠م) وفى طرابلس / ليبيا (١٩٦٦م) وفى مراكش (١٩٧٠م) أكدت كلها على ضرورة التخطيط التربوى.

(١٧) انظر إسماعيل محمود القبانى - **محاضرات فى الوحدة الثقافية** (القاهرة - معهد الدراسات العربية ١٩٥٨م) وإن اقتصرت المحاضرات الخمس على تناول الموضوع على مستوى من العمومية والتجريد لدعم فكرة الأمة، واختصاص رابطة الولاء، وتتضمن الفلسفات التربوية العربية المطروحة توكيدًا أوقع لهذا البعد الوحدوى (انظر الهامش أعلاه) أما المظهر العملى لدعم الوحدة الثقافية عملاً ومسلكًا نجده فى المؤتمرات والندوات المختلفة على مدى زمنى ممتد أبرزها: المؤتمر الثانى لوزراء التربية العرب الذى انعقد فى بغداد فى ١٩٦٤م حيث تم وضع ميثاق الوحدة الثقافية ودستور المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم، والجهود التطويرية تنشط على المستوى القطرى والقومى، نسوق مثالاً على الاتجاهات المتضمنة من «مؤتمر تطوير التعليم العالى والجامعى / المؤتمر النوعى للدراسات التربوية وإعداد المعلمين: مشروع التقرير الختامى (كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٧٠م)، أما على المستوى العربى المشترك فالجهود تتوالى منذ الخمسينيات ونسوق أمثلة من واقع مشروع برنامج التطوير الجامعى فى الجمهورية العربية المتحدة (جامعة القاهرة)، وهو مصاغ فى منظار

وظيفى تنسيقى (القاهرة - وزارة التربية ١٩٥٩م)، كما أن الجهود عامة لا تقتصر على مستوى دون الآخر : فهناك حلقات توحيد أسس المناهج الدراسية فى البلاد العربية - وتم ذلك على مستوى المدارس ودور المعلمين - انظر التقرير الختامى : (جامعة الدول العربية ١٩٦٥م)، ولا شك أن من أكثر المشروعات طموحًا فى هذا المجال نجدها فى ذات الاستراتيجية التربوية التى وضعتها اللجنة المختصة عام ١٩٧٦م .

(١٨) انظر - «الاتجاهات المعاصرة فى التعليم الجامعى» د. محمد الهادى عفيفى، **الثقافة العربية** العدد (٢) (١٩٧٤م) ص ٢١، وفيها يعرض للعوامل التى تدعو للمراجعة والتطوير ويجملها فى : التوسع - والديمقراطية والعلم والتكنولوجيا وانعكاساتها . وكذلك : انظر موضوع «التربية البيئية» للأستاذ سامى على الجمال : **الثقافة العربية** - العدد الرابع - ١٩٧٦م - ص ٢٦ - ٣٤ . وفيها يشير إلى بحث القيم والاتجاهات البيئية كوسيلة لرأب التصدع البشرى الذى يهدد استمرار الحضارة المعاصرة منوهًا إلى بيان البقاء للمفكر الإنسانى المعاصر الفرنسى «اميل بنوا» (Survivalist Manifesto) لمنطلقات متنوعة معاصرة. ارجع كذلك إلى الكتابات والمقتطفات العصرية فى : **قراءات فى الفكر التربوى** (جزء أول) د. محمد ناصر - الكويت - ١٩٧٣م، القسم الثانى من الفلسفات التربوية العصرية، أما على مستوى المهارات والتوجه الذهنى والنفسى المواكب يحتل التعليم الابتكارى موضع الصدارة مع مطلع عقد التعليم الدولى : See J. Thomas, **World Problems in ieducation** op. Cit. Ch. 16.

وبديهى أن نجد مؤشرات الاتجاهات المعاصرة متضمنة إلى التقرير القيم الذى أعدته اللجنة الدولية لتطوير التعليم R, I. C. D. E (مرجع سبق ذكره) .

(١٩) الدعوة «المنهج أساسى» أصلها حركة تبحث عن ذلك المضمون المعيارى للمنهج التعليمى الذى يعيد إنسان الغرب لوحدته ويربطه بمجتمعه وبيئته على النحو الذى يجاوز به الوظيفة إلى الغاية - راجع فى ذلك الكتاب السنوى لهيئة الإشراف على المناهج وتطويرها .

ASCO, **New Insights ans ahe Curriculum** (Washington, 1963); J. Minor Gwynn, **Curriculum Principles and Social Trends** (New York, Macmillan Co. 1960) PP 143 ff., E. Becker, **Beyond Alienation**, Op Cit., P 277.

ولنظرة عامة تنظر إلى أسس تطوير المنهج الحديث - وتستند إلى التجريب أساسًا، انظر :

Anderson, **Principles and Procedures of Curriculum Improvement** (New York, 1956) PP 17 ff.

وقارن بمنطلق مشابه يدين صراحة المدخل النظرى ويقوّم لرؤيا تقدمية وكلية للموقف التعليمى المعاصر من هذا المنطلق .

H. L. Elvin, **The Place of Common Sense in Educational Thought** (London, Allen & Unwin, 1977).

ولاكتمال الصورة فى التناولات المختلفة، انظر :

R. C. Faunce, **Developing the Core Curriculum** (N. J., Prentice Hall, 1958) & R. S. Zais, **Curriculum Principles and Foundations** (New York, Crowell 1976).

وأغلب هذه الدراسات تستند فى منطلقها إلى نظرة ذاتية تستند إلى التجربة الأمريكية - ومع ذلك يمكن الاستفادة منها بقدر وأن بقيت دلالاتها العملية لنا محدودة - ويوجد عرض لبعض هذه التيارات فى محمد جمال صقر : **مفاهيم حديثة للمناهج الدراسية** (بيروت دار الأحد ١٩٧١م).

ووضح اهتمام المكتبة العربية المتزايد بالتخصص فى المناهج : انظر : د. الدمرداش سرحان : المناهج المعاصرة الكويت ١٩٧٩ - ود. محمد عزت عبد الموجود وآخرون - أساسيات المنهج وتنظيماته - القاهرة ١٩٧٨م، ود. عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، **المناهج أساسها وتنظيماتها وتقويم أثرها** (القاهرة - مكتبة مصر - ١٩٨٠).

(٢٠) انظر :

Alvin Toffler, Future Shock op. cit.

(٢١) ووصف أحد المعاصرين ما خلفته التقاليد التكنولوچية من «تحريف» و«بوار».

"The aridity of the technological tradition" in W. R. Niblett The Sciences, the Humanities and the Technological Threat P. 34.

(٢٢) فى أهمية التراث العربى ونسبته إلى المنهجية العلمية الحديثة راجع صفحات ٢٠٠ـ٢٠٢، د. عبد الوهاب أبو النور فى «مقترحات لجمع وخدمة التراث العربى (الثقافة العربية العدد الرابع ١٩٧٦) ص ١٩٧ ـ ٢٢٠، قارن ما جاء من خصائص الحضارة العربية وأثرها على النهضة الأوروبية المعاصرة فى **استراتيجية تطوير التربية** ٧٩ـ٨٨.

(٢٣) «الأصالة» تعنى التمسك بخير ما فى الماضى من أصول تدل على العراقة والذاتية والابتكار وتصلح لاعتمادها فى الحياة فهى تمثل الماضى الحى. . «والتجديد» يعنى توليد أصول نابعة من الجهود الذاتية متميزة بالابتكار وملائمة لتغير مطالب الحياة وأحوالها فى الزمان والمكان متجهة إلى المستقبل، أما التوفيق بين الاتجاهين فهو «سنة النمو المتواصل المتكامل السليم لشخصية الإنسان. . . والحضارات الإنسانية. . . على نهج التقدم والتطور» من: **استراتيجية تطوير التربية** ص ٣٥٤ـ٣٥٥ والأصالة والمعاصرة من السمات الأصلية التى أبرزتها الحضارة العربية الإسلامية تاريخيّاً.

(٢٤) وقد أخذت لجنة تطوير التربية بهذه النظرية للعلم. وهى توّصف استراتيجيتها: «بأنها استراتيجية حضارية» . . . تسعى للاستجابة لإرادة التغيير الحضارى فى مجتمعها وتتسم بخصائصه وتتمسك بأهدافه القومية والإنسانية ـ فهى لا تنشد تجديد التربية مهما يكن شاملاً بذاته ولذاته . . . ص ٣٣٣.

وجدير أن نلحظ أن البعض يرجع ظاهرة العلوم الاجتماعية التى تنتحل صفة التجريد القيمى إلى موجبات العصر التكنولوچى وما يستدعيه من تحرر مطلق من أى قيد أخلاقى على ممارسة السيطرة والتحكم على كافة مجالات

الحياة بما فيها الإنسان راجع فى ذلك جرانت .

George Grant, 'The University Curriculum and the Technological Threat' in W. R. Niblett, ed., The Sciences and the Humanities... PP 21 - 32.

(مرجع سبق ذكره)

لرؤيا عربية مبتكرة تحلل منحى المذاهب الوضعية العصرية وتقدم لمفاهيم حضارية بديلة، انظر : محمد أبو القاسم حاج حمد، **العالمية الإسلامية الثانية : فى جدلية الغيب والإنسان والطبيعة** (بيروت - دار المسيرة) الفصل الأول .

(٢٥) قارن بما جاء فى أهداف فى افتتاحية تقرير اللجنة الدولية لتطوير التعليم والفصل بعنوان «التعليم ومصير الإنسان» كتبه باقتدار وبلاغة رئيس اللجنة الفرنسى (ادجار فور)، وخلص فيه إلى أهمية بناء «الإنسان الكلى» (The Whole Man) إذا ما أريد للإنسانية تحمّل الأمانة ومواجهة الأخطار المحدقة فى عصر التقدم المادى الجامح :

"Uniting homo Sapiens and homo faber is not enough - such a man must also feel in harmony with himself and others: homo concors".

(M. Edgar Faure)

See **Learning to Be,** op. Cit., xix - xxxix.

(٢٦) وينطوى «المنظور الحضارى» على تجريد المفاهيم التحليلية المستنبطة من واقع حضارى محدد - ويقصد به هنا معالجة الظاهرة السياسية فى بعدها النظامى والحركى كجزء من ظاهرة اجتماعية، ثقافية، عمرانية شاملة . . . منها تستمد مضمونها ومغزاها، ويبرز المنظور الأصول العقيدية والمعنوية والمعايشة المتعددة الأبعاد (معرفية وفنية / تقنية واقتصادية واجتماعية) - التى تجتمع فى لحظة معينة فى إطار الجماعة لتتفاعل من خلالها وبها تشكيلاً وتكييفًا ومساراً. ومضمون المنظور الحضارى المستخدم هنا عربى إسلامى.

(٢٧) ونصل إلى «المنطلق التنموى التكاملى» من خلال استخلاص بعض المفاهيم الواردة فى فقه التنمية السياسية وتطويعها فى ضوء المنظور الحضارى والواقع العربى على النحو الذى يجعل منه إطاراً مرجعيًا ذاتيًا معدًا للتوظيف فى تناول الظاهرة السياسية فى المجال العربى.

للتفصيل، انظر مقالة معدة للنشر: «نحو منهجية بديلة لدراسة النظم السياسية العربية: المنطلق التنموى التكاملى». د. منى أبو الفضل.

(٢٨) وذلك كما بلوره فى مؤلفه فى السياسة والحكم فى الفصل السابع، انظر:

K - Deutsch, **Politics and Government** (Boston Houghton Mifflin Co., 2nd ed., 1974) P 168 - 186.

(٢٩) وذلك فى تحليله لظاهرة السلطة فى المجتمعات البشرية وتأصيله

للشرعية فيها راجع:

From Max Weber: Essays in Sociology, Trans, and edited by H, Gerth and C. W. Mills (New York, O. U. P. 1946).

كذلك:

Max Weber - the Theory of Economic and Social Organisation Trans. by Henderson and T. Parsons (New York, O. U. P. 1964).

وماكس فيبر (١٨٦٤ - ١٩٢٠م) ألمانى الأصل ومن مؤسس علم الاجتماع الحديث ويتميز إنتاجه الفكرى فضلا عن الغزارة والعمق والابتكار بذلك القدر من الاعتدال الذى جانبته المبالغات والانحرافات التى وقعت فيها المدارس الفكرية التى عاصرها - ومنها الماركسية.

(٣٠) من المحاولات الجديدة التى تجمع بين ما أطلقنا عليه وصف «التجديد فى أصالة» دراسة متخصصة لباحث مبتكر من شبه القارة الهندية، انظر:

S. Waqqar A. Hussain, **Islamic Environment and Systems Engineering (London, Basingstoke 1980) PP. 96 - 116.**

ففى فصله الخامس يقدم تأصيلاً للدولة الإسلامية كنمط تحليلى فى منظور مقارن يربط فيه بين خصائص النظم والمنطلقات الثقافية / الحضارية، ويرجع فى ذلك إلى اللجوء إلى معايير مستنبطة ومطورة من تحليل ابن خلدون.

(٣١) «وللأمة» فى الإسلام مفهوم فريد متميز . . . جاءت خصوصيات النشأة فى صدر الدعوة لتكرّس خصوصيات التنشئة الذاتية المتجددة لهذه الجماعة إلى يومنا هذا، راجع فى تأصيل وتفصيل هذا المفهوم . . . الموضوع المقدم فى ندوة النظرية السياسية فى الإسلام التى انعقدت فى القاهرة فى مايو ١٩٨١ تحت اشراف المجلس الأعلى للثقافة : د. منى أبو الفضل، «من دلالات اليقظة الإسلامية المعاصرة : مفهوم الأمة فى الإسلام» .

(٣٢) من الكتابات الجامعة الممثلة لهذا الطراز من الفقه والتى نرشحها مرجعًا من بين العديد من الكتابات المماثلة لما تتم به من جدية وإحاطة وعمق فى وضوح .

S. P. Huntington. **Political Order in Changing Societies** (New Yaven, Yale U. P. 1968).

(٣٣) ومن بين الكتابات الحديثة المتاحة والتى تقترب فى تناولها للنظم العربية من تناولنا فى هذا المجال مع اختلاف المنطلقات الأساسية لها عن منهاجيتنا كتاب هادسون .

Michael Hudson, **Arab Politics: The Search for Legitimacy** (New yaven, Yale U. P. 1977).

(٣٤) ومن بين الكتابات المقترحة فى هذا المجال لما لها من فائدة إنشاء وتكوين للمدركات الأساسية للطالب على نحو يدعم أهداف المنهج الكتابات المتعمقة أو المبتكرة التى تتعرض لأصول فى النظرية والفكر والتصور أو المنهجية من منابع إسلامية فى التراث الفكرى أو من منابع قرآنية وسنية محضة .

مثال للنوع الأول: «تحليل» التراث والفكر السياسي والنظرية السياسية في الإسلام كما جاء بها الأستاذ د. حامد ربيع - أستاذ النظرية السياسية بجامعة القاهرة. وذلك في الجزء الأول من تحقيق وتعليق على مؤلف **سلوك الممالك في تدبير الممالك** (القاهرة دار الشعب ١٩٨٠ / ١٤٠٠هـ) أما من خير ما وجدناه ورسمناه أساسًا لهذه القراءات المكملة لمنهاجيتنا **كتاب العالمية الإسلامية**... للأستاذ محمد أبو القاسم حاج حمد. (بيروت - دار المسيرة ١٩٨٠م) م. س. ذ.

(٣٥) لنظرة عامة متخصصة في الموضوع: انظر: أ. د. رشدي فام «التقويم وبناء الاختبارات» في **أسس التدريس الجامعي** (معهد الدراسات والبحوث التربوية - وحدة إعداد المعلم الجامعي - جامعة القاهرة - (ط ٣) - ١٩٨٠م) ص ٣٧-٥١.

****



رقم الإيداع ٢٢٥٥٥/ ٢٠٠٥

الترقيم الدولى I.S.B.N. - 977-09-1478-9